

ELÄT NIIN KUIN OPETAT?

**Opettaja eettisenä esikuvana ja moraalisena
auktoriteettina arvojen murroksessa**

Joni Ylivainio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ylivainio, J. 2004. Elät niin kuin opetat? Opettaja eettisenä esikuvana ja moraalisen auktoriteettina arvojen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma 104 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tämä kasvatustieteellinen tutkimus on syntynyt tarpeesta syvemmin ymmärtää opettajan henkilökohtaisen eetoksen merkitystä eettisessä kasvatuksessa. Aihe on koettu erityisen tärkeäksi nyt, kun eettinen kasvatustieteellinen keskustelu on noussut keskustelun aiheeksi, mutta yksilön hyveisiin tai henkilökohtaiseen etiikkaan ei ole yksilöllisyyden korostumisesta huolimatta kovinkaan paljon kiinnitetty huomiota. Tutkimuksen tavoitteena on ollut sekä esikuvallisuuden määrittelyn täsmentäminen että opettajan esikuvallisuuden merkityksen syvempi ymmärtäminen arvojen välittämisessä. Huomio on kohdistettu ensisijaisesti opettajan ja oppilaan väliseen vaikutussuhteeseen, mutta esikuvallisuuden ajallisesti ja kulttuurisesti määrittävästä luonteesta johtuen tutkimukseen on sisällytetty myös sen laajempia yhteyksiä hahmottelava historiallinen ja yhteiskunnallinen näkökulma. Tutkimus ei ole kohdistunut varsinaisesti mihinkään aineistoon, mutta tutkimuksen aikana on kuitenkin hyödynnetty esikuvallisuutta käsittelevää tai siihen jollakin olennaisella tavalla liittyviä teemoja käsittelevää kirjallista aineistoa 1800-luvun lopulta 2000-luvulle. Tämä aineisto on toiminut kehämäisesti edenneen tutkimusprosessin aikana pohdintojen lähtökohtana, vertailukohtana ja uusien näkökulmien antajana.

Tutkimuksessa päädyttiin siihen johtopäätökseen, että avoin persoonallinen arvokasvatustieteellinen ja moraaliset auktoriteetit ovat välttämättömiä myös yksilöllisyyttä ihannoivana aikana. Opettajalla on eettisenä esikuvana arvojen välittämisessä ja havainnollistamisessa edelleen suuri merkitys. Toisaalta eettinen kasvatustieteellinen edellyttää yhä myös yhteisöllisyyttä ja yhteistä arvopohjaa, sillä opettaja tarvitsee tuekseen yhteisiin arvoihin sitoutuvan yhteisön. Suurin haaste opettajalle onkin välittää yhteiseksi nimettyjä arvoja aikana, jolloin yhteinen arvopohja on hämärtynyt.

Asiasanat: eettinen kasvatustiede, esikuvallisuus, kasvattajapersoonana, malli, moraalinen auktoriteetti, opettajapersoonallisuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MUUTOS EETTISESSÄ KASVATUKSESSA JA OPETTAJUUDESSA.....	7
2.1 Etiikan uusi tuleminen?	7
2.2 Eettisen kasvatustajatteluun ja opettajuuden julkisen määrittelyn historiaa	9
2.2.1 Muutos eettisessä kasvatustajatteluun.....	11
2.2.2 Hyvä opettajuus julkisesti määriteltynä	14
2.2.3 Valta ja oikeutus	17
2.3 Etiikasta lakiin?	18
2.4 Kadonnut läsnäoleva itsestäänselvyys	19
3 ESIKUVALLISUUS TUTKIMUSKOHTENA	27
3.1 Pintakerroksissa punaista lankaa etsimässä.....	27
3.2 Kasvatustilofilosofinen lähestymistapa	32
3.3 Tutkimuksessa hyödynnetty aineisto.....	37
3.4 Alustava käsitteiden määrittely, tutkimustehtävät ja tutkimuksen näkökulma	40
3.5 Käsitteellisiä ja näkökulmallisia tarkennuksia.....	43
3.6 Aiheen aikaisempi käsittely ja tutkimus	46
4 OPETTAJAN EETTINEN ESIKUVALLISUUS.....	48
4.1 Erilaisten vaikutussuhteiden erot ja yhtäläisyydet.....	48
4.2 Persoonallisen eettisen esikuvallisuuden peruspiirteet.....	53
4.3 Esikuvan aseman ulkoinen vahvistaminen.....	58
4.3.1 Tuotetut esikuvat	59
4.3.2 Virallisesti legitimoidut muodolliset esikuvat	61

4.3.3 Esikuva-aseman väärinkäyttö	63
4.4 Esikuvan merkitys eettisten arvojen välittämisessä.....	65
4.5 Esikuva moraaliseen itsekuriin kasvattavana auktoriteettina	68
4.5.1 Kurin merkitys vapautteen kasvattamisessa.....	68
4.5.2 Esikuva moraalisen itsekurin ja epäitsekkyuden opettajana	70
5 OPETTAJAN ESIKUVALLISUUDEN MERKITYS JA MAHDOLLISUUS	
ARVOJEN MURROKSESSA	72
5.1 Jälkimoderni yhteiskunta eettisen	
kasvatuksen toimintaympäristönä.....	73
5.1.1 Sivistykseen kasvattamisen välttämättömyys	
ja haasteellisuus	73
5.1.2 Detraditionalisaatio ja arvokriisi.....	77
5.1.3 Kaupallistunut yhteiskunta kasvuympäristönä.....	80
5.1.4 Media oheiskasvattajana	87
5.1.5 Yksilön etiikan kehittämisen tärkeys.....	89
5.2 Opettaja esikuvana jälkimodernissa ajassa.....	92
6 LOPUKSI.....	94
LÄHTEET.....	96

1 JOHDANTO

Eräs korkeimpia ja vavahduttavimpia opettajille asetetuista vaatimuksista on tuo vanha: olkaa oppilailenne esikuvia.

Martti Haavio

Martti Haavion teos *Opettajapersoonallisuus* (1948) on ollut opettajan esikuvallisuuteen kohdistuneen kiinnostukseni herättäjänä ja innoittanut aiheen perusteellisempaan tutkimiseen. Teoksessaan Haavio kuvaa opettajuutta hyvin yksityiskohtaisesti ja käsittelee esikuvallisuutta yhtenä sen monista osa-alueista luvussa *A Opettaja siveellisenä esikuvana*. Vaikka teos joidenkin sisältöjensä osalta onkin vanhentunut, ovat Haavion määritelmät hyvän opettajan ja esikuvan ominaisuuksista monilta osin edelleen käyttökelpoisia ja ajatuksia herättäviä.

Koulu on perinteisesti ollut paikka, jossa oppilaille on pyritty välittämään yhteisiä arvoja ja ihanteita. Välittäjänä on ollut erityisesti opettaja, jonka on myös omissa sanoissaan ja teoissaan odotettu elävän niitä todeksi. Hänen on odotettu olevan oppilaille hyvänä esikuvana ja usein oppilaat ovat hänet sellaiseksi itselleen hyväksyneetkin. Mutta sielläkin, missä opettaja ei tällaista erityisasemaa ole halunnut tai saavuttanut, on hän silti aina ollut ihmisen mallina ja esimerkkinä niin hyvässä kuin pahassakin.

Viimeisten vuosikymmenten aikana koulun ja opettajan rooli eettisenä kasvattajana on muuttunut yhä haasteellisemmaksi, sillä aikaamme leimaavat arvopohjan epämääräisyys, sekä nopeat ja vaikeasti ennakoitavat muutokset. Jäljet näyttävät johtavan yleiseen länsimaisen ajattelun murrosvaiheeseen, jossa vanhat yhteiset auktoriteetit ja arvojärjestelmät ovat vähitellen murentuneet ja tilalle on tullut moniarvoinen, individualismia ja arvosubjektivismia ihannoiva maailma lukuisine mahdollisine polkuineen. Vanhan yhtenäiskulttuurin ja sen arvojen tilalle ei ole tullut uutta vahvaa yhdistävää kulttuuria, vaan jokaisen on nyt itse löydettävä omat tiensä. Ainoaksi yhdistäväksi kulttuuriksi näyttää olevan muodostumassa kulutus- ja viihdekulttuuri, joka eri medioiden välityksellä tehokkaasti yhdistää ihmisiä yli kaikkien rajojen ja jonka myötä arvoistakin on tulossa yhä enemmän välineitä ja hyödykkeitä. Moniarvoisessa ja maallistuneessa maailmassa valta ja vastuu ovat ainakin näennäisesti siirtyneet yhä enemmän

yksilölle ja hyvällä syyllä voidaankin sanoa, että oman eettisen ajattelun ja vastuunkannon merkitys on entisestään korostunut.

Monien muutosten keskellä yksi asia ei kuitenkaan ole muuttunut: lapsi tarvitsee hyväksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi kasvaakseen edelleen vakaan arvopohjan ja ympärilleen aikuisia ihmisiä, jotka sitä elämässään toteuttavat. Lapsi tarvitsee ennen kaikkea hyviä esikuvia, sillä on edelleen niin, että uskomme enemmän silmiämme kuin korviamme. Pelkät kauniit sanat eivät riitä, jos niitä eivät tue samansuuntaiset teot. Vakaan arvopohjan rakentaminen on kuitenkin nykypäivänä yhä vaikeampaa, sillä kukaan ei voi enää asettua ylimmäksi auktoriteetiksi ja esittää oikeaa arvojärjestelmää. Välttämätön yhteisöllisyys kyllä edelleen edellyttää yhteisten arvojen sopimista ja tunnustamista, mutta vapaan yksilön pyrkimykset saattavat joutua niiden kanssa ristiriitaan. Seurauksena näyttäisikin usein olevan pyrkimys elää kahdessa maailmassa yhtä aikaa: puheen tasolla pidetään edelleen kiinni monista klassisista hyvistä arvoista, kuten hyvyydestä, oikeudenmukaisuudesta ja totuudesta, mutta samalla vapautuneet yksilöt kuitenkin haluavat myös pitää kiinni vapaudestaan ja toteuttaa itsekkäitä mielihalujaan, jotka eivät aina ole julistusten ihanteiden mukaisia. Siksi teot puhuvat usein toista kuin kauniit sanat C ja lapsikin sen huomaa.

Aika on opettajana toimivalle haasteellinen, sillä häneltä vaaditaan nyt erityistä vastuunottoa toimijana, valintojen tekijänä ja rajojen asettajana sekä tietotulvan jäsentäjänä ja kokemusten rajaajana. Lisäksi kaiken keskellä olisi kuitenkin kunnioitettava lapsen oikeutta tehdä yksilöllisiä elämänsä koskevia valintoja manipulointiin tai indoktrinaatioon syyllistymättä. Opettajalta on voitava edelleen odottaa johdonmukaista esikuvallista käyttäytymistä vaikka ympäröivä maailma ei niin johdonmukainen ja terveitä malleja esittelevä olisikaan; lapset tarvitsevat malleja ihmisistä, joiden toimintaa ohjaa oma arvomaailma sen sijaan että seurattaisiin jokaista muotiin tulevaa ajatusta ja suuntausta tai tuodittauduttaisiin virran mukana vietäväksi. Ja vaikka opettaja vierastaisi tätä ajatusta, velvoittaa hänen asemansa julkisena kasvattajana häntä toimimaan ainakin jossain määrin mallina ja esikuvana.

Tässä tutkimuksessa on syvennytty kasvattajan esikuvana olemisen kysymyksiin ja pohdittu erityisesti opettajan esikuvallisuutta, sen olemusta, asemaa ja vaikutusta eettisen kasvatuksen välineenä. Lähtökohtana on ollut tutkijan ajatus siitä, että esikuvallisuus käsitteenä tarvitsee aikaan sopivaa uudelleenmäärittelyä ja opettajuuteen liittyvänä ilmiönä huomiota ja

tarkennusta. Pyrkimyksenä on ollut hahmottaa esikuvallisuuteen liittyviä keskeisimpiä kysymyksiä ja laajempia yhteyksiä ja tutkielman tehtävänä onkin ensisijaisesti koota yhteen, kuvata ja selittää. Lopputuloksena ei kuitenkaan ole ollut tarkoitus esittää yhtä oikeaa opettajan esikuvallisuuden määritelmää tai esikuvan toimintaohjetta, sillä sellaisten laatiminen olisi mahdotonta. Sen sijaan on kuitenkin pidetty mahdollisena luoda jäsentynyt kuvaus opettajan esikuvallisuudesta ja esittää siihen liittyviä keskeisiä sisältöjä ja kysymyksiä.

2 MUUTOS EETTISESSÄ KASVATUKSESSA JA OPETTAJUUDESSA

2.1 Etiikan uusi tuleminen?

Kiinnostus opettajan työn eettiseen ulottuvuuteen heikkeni 1960-1980-luvuilla selvästi, mutta 90-luvulta lähtien koulukeskustelussa on näkynyt etiikan ja eettisen kasvatuksen uusi tuleminen. Oletettavasti ainakin 1990-luvun alun vaikea lama ja yhä nopeammin muuttuva maailma ovat pakottaneet kasvatuksen eettisen perustan uudelleenarviointiin ja vanhojen ajatusmallien ja asenteiden tarkistamiseen.

Eettisen keskustelun suosion lisääntyminen on osaltaan vaikuttanut myös tämän tutkielman aiheen valintaan, mutta kuitenkin hieman toisista syistä. Kokemukseni on ollut, ettei käydyssä kasvatuskeskustelussa ja virallisessa kasvatustavoitteiden asettelussa ole riittävän syvällisesti ja kriittisesti tarkasteltu opettajan roolia arvokasvatuksen käytännön toteuttajana ja sitä arvoperustaa, jonka käytännön toimintaamme sanotaan ohjaavan. Tänä yksilöllisyyttä ihannoivana aikana olen erityisesti jäänyt kaipaamaan pohdintoja ja kannanottoja *yksilön etiikasta*, sillä monelta taholta on toistuvasti viestitetty huolta siitä, että vallitsevassa arvojen murroksessa opettajien ja muiden kasvattajien on arvovalintoja tekevinä yksilöinä yhä vaikeampi löytää toiminnalleen selkeää arvoperustaa ja suuntaa.

On kyllä totta, että viimeisen kymmenen vuoden aikana on julkaistu monia hyviä opetuksen ja kasvatuksen eettisiä kysymyksiä syvällisesti tarkastelevia teoksia ja

artikkelikokoelmia, kuten *Eettinen kasvatus* (1996), *Hyveet, dialogi ja kasvatus* (1997), *Opettajan ammattietiikka* (1999) sekä OAJ:n julkaisemat *Puheenvuoroja opettajan etiikasta* (1998) ja *Etiikka koulun arjessa* (2002). Niissä opettaja eettisen kasvatuksen toteuttajana nostetaan esille ja teksteissä korostetaan muun muassa opettajan persoonan merkitystä hyveiden välittäjänä, omien eettisten esikuvien tiedostamisen tärkeyttä sekä esitellään erilaisia keskeisiä eettisen kasvatuksen ongelmakohtia. Tarkastelun yleistä sävyä voidaan kuitenkin niissäkin luonnehtia lähinnä kuvailevaksi tai opettajaa ymmärtäväksi ilman syvemmälle menevää pohdintaa opettajan tai kenen tahansa kasvattajan oman arvomaailman ja eettisen tietoisuuden merkityksestä kasvatuksessa. Tirri (1999) säännön vahvistavana poikkeuksena tosin käy tällä alueella:

Opettajan on vaikeiden eettisten kysymysten äärellä hyvä kysyä itseltään kysymyksiä: Minkälainen ihminen haluan olla? Minkälaisia eettisiä ratkaisuja tekee se ihminen, joksi minä haluan tulla? Onko tekemäni ratkaisu sopusoinnussa oman persoonani kanssa ja niiden ihanteiden kanssa, joihin elämässäni pyrin? (Tirri 1999, 30.)

Tällainen kysyminen tahtoo kuitenkin jäädä hetkelliseksi ajatuksia virittäväksi retoriikaksi, josta voidaan siirtyä Äitse asiaan@, eli etäiseen tutkimustulosten, teorioiden ja kreikkalaisen moraalifilosofian helmien referointiin sekä jälkimodernin maailman asettamien eettisten haasteiden ja rajoitusten kuvailuun.

Kokemukseni ajan yleisestä suhtautumisesta eettiseen kasvatukseen on siis ollut sama kuin Wileniuksen 1970-luvulla: ANiiden yli on usein luisteltu pelkillä fraaseilla@ (Wilenius 1978, 8). Olen kaivannut oman opettajaksi kasvuni tueksi jotakin, joka on pitkään ollut unohdettuna: keskustelua yksilön hyveistä niin kasvattajan ominaisuuksina kuin kasvatuksellisina päämäärinäkin. Olemme nyt tilanteessa, jossa Ajatkuvan kiihtyvän muutoksen aiheuttamat vaatimukset@ on ajan totuus ja mantra, opettajuus on muuttunut kutsumuksesta ammatiksi ja oikeus vastata ihmisten olemassaoloa ja sen tarkoitusta koskeviin kysymyksiin on käytännössä suosiolla luovutettu, kuten Ikonen (1997) asian ilmaisee, Auskonnollisille hurmahengille, poliittisille demagogeille ja kirjanoppineille ekonomisteille@. Näyttäisikin siltä, että eettisiin ongelmiin on käytännössä lopulta kuitenkin sovellettu välttelyorientaatiota, jolloin ne on korvattu helpommin hallittavilla Akäytännön ongelmilla@ kasvatuksen kysymyksistä on tehty psykologisia,

sosiaalisia, taloudellisia, juridisia, hallinnollisia, poliittisia tai mitä tahansa muuta kuin eettisiä. (Vrt. esim. Puolimatka 1999, 281; Ojakangas 2001.) Aina näin ei kuitenkaan ole ollut, ja jotta päätymistä nykyiseen tilanteeseen voisi paremmin ymmärtää, on tarkoitukseni tässä luvussa hahmotella eettisessä kasvatustajattelussa ja opettajan asemassa tapahtuneita muutoksia ja niiden syitä.

2.2 Eettisen kasvatustajattelun ja opettajuuden julkisen määrittelyn historiaa

Opettaja on ollut asemassaan aina alati tarkkailevan silmän alla. Tarkkailijoina ovat olleet ensinnäkin oppilaat, joille opettaja merkityksellisenä aikuisena on jatkuvasti toiminut esikuvana ja yhdenlaisena esimerkkinä siitä, mitä lapsesta ennen pitkää voi kasvaa ja kehittyä. Toisaalta myös yhteiskunta ja valtiovalta erityisesti kansakouluaikana avoimesti asettivat opettajan tietoihin, taitoihin, arvomaailmaan, elämäntapoihin ja persoonalliseen olemukseenkin asti ulottuvia vaatimuksia. Näiden vaatimusten taustalla ovat aina vaikuttaneet paitsi kunkin ajan eettiset arvot ja ihanteet, myös muunlaiset tekijät, kuten ajan käsitykset tiedon luonteesta, oppimisesta ja ihmisestä sekä yhteiskunnallinen tai poliittinen tilanne. Nykyisin opettajan yksityinen persoona ja ammatillinen persoona on erotettu toisistaan siten, että huomiota kiinnitetään lähinnä ammatillisen pätevyyden ja ammattiroolin vahvistamiseen ja määrittelyyn. Yksilön etiikasta ei ainakaan normatiivisessa mielessä enää juurikaan puhuta, vaan opettajan oikea toiminta perustuu lähinnä lakien ja asetusten noudattamiselle ja pedagogiselle ja didaktiselle osaamiselle.

Vaikka tässä tutkimuksessa onkin tarkoitus tarkastella opettajan esikuvallisuutta ensisijaisesti filosofisena yksilön etiikan kysymyksenä, on aluksi kuitenkin tarpeen hahmotella myös opettajan esikuvaroolin historiallista ja yhteiskunnallista taustaa. Kuten myöhemmin tarkemmin ilmenee, ei seuraavassa kuvattavaa virallisen ja julkisen määrittelyn perusteella oikeutettua esikuvallisuutta itse asiassa pidetä tässä tutkimuksessa aitona esikuvallisuutena vaan ennemminkin aidon esikuvallisuuden idean vastaisena: julkinen määrittely on aina ulkoisiin piirteisiin takertuvaa ja siten lähinnä ammatillisen mallikansalaisihanteen määrittelyä, kun taas aito esikuvallisuus on koko persoonan läpäisevää, sisäistä ja subjektiivisesti koettavaa, jota ei voi pakottaa esiin millään määrittelyillä tai käskyillä. Koska opettajuudessa kuitenkin on kyse

aina myös kullekin ajalle ominaisesta yhteiskunnallisesti määrittyvästä julkisesta roolista ja sen sanelemista hyvän opettajan vähimmäisvaatimuksista, on tätäkin puolta syytä tarkastella, jotta yhteydet tulisivat paremmin näkyviksi ja erot aitoon esikuvallisuuteen selvemmin selitetyiksi.

Opettajuuteen kohdistetut vaatimukset sekä ilmaukset eettisen kasvatustajatteluun painotuksista ovat luettavissa kunkin ajan koulua ja opettajuutta koskevista teksteistä. Tarkastelen seuraavassa tiivistetysti mallikelpoisen opettajuuden määrittelyssä ja siihen olennaisesti liittyvässä eettisessä kasvatustajatteluissa tapahtuneita muutoksia 1800-luvun lopulta 2000-luvulle. Perustan katsaukseni pääosin Launosen (2000), Ojakankaan (1997), Rinteen (1986) ja Simolan (1995) tutkimuksiin, joissa eettisen kasvatustajatteluun, opettajan auktoriteettiaseman, mallikansalaisuuden sekä virallisessa koulukeskustelussa rakentuvan kansanopettajuuden muutosta kuvataan noin 130 vuoden ajanjaksolla. Näiden tutkimusten aineistona ovat olleet pedagogiset teokset ja/tai viralliset laintekstit, mietinnöt sekä opetussuunnitelmat, eli juuri ne tekstit ja asiakirjat, joissa mallikansalaiseksi valikoitumista ja opettajuutta julkisesti säädellään.

On tietysti muistettava, etteivät kyseisissä tutkimuksissa tekstien pohjalta rakennetut kuvaukset koskaan ole täysin sama asia kuin kunkin ajan eletty todellisuus. Muutokset tapahtuvat koulutasolla hitaasti ja toisaalta eri ikäluokkien edustajien myötä erilaiset käsitykset ja korostukset elävät koulumaailmassa samanaikaisesti. Mutta vaikka tekstien tutkiminen ei vielä kerro paljoakaan niiden sisältöjen toteutumisesta käytännössä, ei niitä silti tule pitää pelkkinä utopioina. Kuten Rinne (1986, 10) toteaa, on esimerkiksi lakeihin perustuvien opettajakokelaiden pääsyttkintamenettelyjen ja opettajien hakupaperimääritysten sisältämiä hyvinkin tarkkoja mallikansalaisuuden kriteereitä perusteltua pitää myös käytäntöjä ohjaavina. Joka tapauksessa tekstit ovat julkisina lausumina ilmauksia kunkin aikakauden ihanteista ja vaikuttamispyrkimyksistä ja siten hyödyllisiä taustoittaessaan tutkielman aiheen yhteiskunnallisia yhteyksiä.

2.2.1 Muutos eettisessä kasvatustajatteluksella

Kansakoulun alkuvuosikymmeninä 1800-luvun lopulla hallitsevina olivat eettinen objektivismi, kollektiivinen moraalikäsitelmä ja vahva yhteisöllinen kontrolli, jonka valvomisessa auttoi paitsi jumalanpelko ja kuri, myös sosiaalinen häpeä. AHenkisen totalitarismin@ ja kommunitarismin ajan eettinen tietoisuus tarkoitti Launosen (2000) sanoin ennen kaikkea Ayllyksilöllistä tietoa eli tietoa siitä, miten oma elämä liittyi laajempaan yhteiseen kokonaisuuteen ja tarkoitukseen, kuten kansakuntaan, historiaan tai Jumalaan@. Usko yhtenäiseen eettiseen maailmanjärjestykseen vallitsi aina 1920-luvulle saakka ja koulun eettinen kasvatustajattelu oli pitkälti opettajan moraalitiedon ja auktoriteetin varassa. Voimistuva lapsilähtöisen oppimisen ihanne ohjasi kyllä vähitellen lapsen tarpeiden huomioimiseen psykologisessa mielessä, mutta kasvatustajatteluksen lähtökohtana olevat arvot nähtiin edelleen objektiivisina ja sellaisenaan siirrettävinä. (Launonen 2000, 299C303.)

Vaikka vähittäinen siirtyminen teleologisesta ajattelukselta pragmatismiin ja kulturalistiseen ihmiskäsitykseen alkoi jo 1920-luvun alkupuoliskolla, säilyi eettisen hallinnan käytäntö eettisessä kasvatustajatteluksessa vallitsevana aina toiseen maailmansotaan saakka. Kun arvot vähitellen kuitenkin alettiin nähdä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvina yksilön omina ratkaisuvina ja siten myös suhteellisina ja sopimuksenvaraisina, merkitti se opettajan moraalitietäjän auktoriteetin murenemistä. Samalla myös toinen auktoriteetti, uskonnollinen etiikka, menetti koko ajan merkitystään koulukasvatustajatteluksen yleisenä lähtökohtana. 1940-luvulla se menetti lopulta asemansa koulun eettistä ajattelukselta ohjaavana yleisenä viitekehysnä ja jäi vaikuttamaan lähinnä oppiaineen sisällä. (Launonen 2000, 314.)

Varsinainen muutos kohti arvokasvatustajatteluksen lapsikeskeisyyttä tapahtui siten 1940- ja 1950-lukujen taitteessa, jolloin koulun eettistä kasvatustajattelukselta alkoi hallita eettinen konstruktivismi. Toisen maailmansodan kokemusten seurauksena totalitarismia pelättiin ja tämä vaikutti myös kasvatustajatteluun johtaen kasvatustajatteluksen päämäärien avoimempaan aseteluun. Ne nähtiin nyt ajan mukana muuttuviksi ja universaalien totuuksien sijasta korostettiin kansandemokratiaa ja sosiaalisia arvoja. Yksilön persoonallinen vapaus ja henkinen koskemattomuus nostettiin tärkeiksi arvokasvatustajatteluksen periaatteiksi ja tämä merkitti aikaisempaa kriittisempää suhtautumista arvojen pakkosyöttöön ja opettajan katsomuksellisiin

vaikuttamispyrkimyksiin. Peruskouluaikana 1970-luvulla yksilöllisyys nostettiin kasvatuksessa vielä vahvempaan asemaan, sillä oppilasta tuli subjekti, jota ei enää saanut pitää ulkoisen vaikuttamisen kohteena. (Launonen 2000, 300C305.)

1900-luvun loppu merkitsi 60C80-luvuilla vähemmälle huomiolle jääneen etiikan uuden tulemisen aikaa, mutta lähtökohdat eettiselle kasvatukselle olivat nyt aivan toiset kuin sata vuotta sitten. Autoritäärisestä rajoittamisen, kristillissiveellisen kurin ja kieltäytyksen ajasta oli siirrytty yksilön vapauden ja yksilöllisten tavoitteiden edistämisen korostamiseen sekä kasvatusoptimistiseen humanismiin. Käsitys pysyvistä totuudesta, moraalista, luonteesta ja minuudesta oli korvautunut käsityksellä niiden ajan mukaan muuttuvasta sosiaalisesta ja kulttuurisesta luonteesta. Kehitystä ovat heijastaneet ja toisaalta myös tukeneet koulutuspoliittiset päätökset, joiden seurauksena keskitetysti ohjatusta ja kansallisia päämääriä korostavasta koulukasvatuksesta on siirrytty korostamaan koulun ja sen lähiyhteisön dialogin merkitystä arvoperustan ja päämäärien määrittelyssä. (Launonen 294C303; ks. myös Räsänen 1998.) Toisaalta voidaan myös sanoa, että koulukasvatuksen päämäärää luonnehtivissa ihmiskuvissa ihanteelliseen ihmiskuvaan liittyvät eettiset painotukset on pitkälti korvattu modernin tieteen käsitteillä ja erityisesti peruskoulun aikana kasvatuksen päämäärissä ja kielessä on tapahtunut selvää psykologisoitumista. Kasvatuksesta on tullut siveellisten kansalaisten kasvattamisen sijaan yksilöllisen oppijan persoonallisuuden kehittämistä ja elämänhallinnan taitojen vahvistamista. (Launonen 2000, 316; Ojakangas 2001.)

Koulukasvatuksen filosofisissa lähtökohdissa ja koulun eettisen kasvatuksen ihanteiden painotuksissa tapahtuneista muutoksista voidaan Launosta (2000) mukaillen tiivistetysti esittää taulukon 1 mukainen jaksottelu.

TAULUKKO 1. Koulukasvatuksen filosofisten lähtökohtien ja eettisen kasvatustajattelun muutos (Launosta 2000 mukaillen)

1) 1863C1920:
eettinen objektivismi ja uskonnollis-siveellinen maailmanjärjestys vallitsevina moraalisisina ihanteina kollektiivinen moraal, uskonnollisuus, järjen mukainen elämä, kuri, itsekuri, kuuliaisuus, luja siveellinen luonne 1900-luvun alussa psykologia sielunpsykiatrialle, lapsilähtöinen kasvatustajattelu
2) 1920C1944:
eettinen objektivismi heikkenee, vähittäinen siirtymä teleologisesta siveellisen maailmanjärjestyksen ajattelutavasta kohti käsitystä pragmaattisista ja sosiaalisesti rakentuvista arvoista velvollisuus ja seurausetiikka moraalisina ihanteina kuri, itsekuri ja luonteen hyveet, kansallinen ihanteellisuus
3) 1944C1970:
eettinen konstruktivismi, pragmatismi, YK:n ihmisoikeuksien eettiset periaatteet ja moniarvoisuus kansalliset ja yhteiskunnalliset arvot, lapsikeskeisyyden korostaminen siirtymä moraalisisista luonteenhyveistä sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen elämään moraalin yksityinen alue laajenee moraalisina ihanteina sosiaaliseen toimintaan liittyvät arvot, kansallinen solidaarisuus
4) 1970C1994:
eettinen konstruktivismi, pragmatismi, yleismaailmallinen humanismi, individualismi oman paikallisyhteisön arvot 1980-luvulla moraalisina ihanteina erityisesti 90-luvulla globaali vastuullisuus ja kestävä kehitys
5) 1994C1999:
eettinen konstruktivismi/subjektivismi, pragmatismi, yleismaailmallinen humanismi, individualismi, eksistentialismi, kulturalismi moraalisina ihanteina yksilölliset valinnat, vastuullisuus, hyvä itsetunto, sosiaalisuus, ympäristötietoisuus

2.2.2 Hyvä opettajuus julkisesti määriteltynä

Koko suomalaisen yleisen ja yhteisen koululaitoksen olemassaolon ajan on pohdittu hyvän opettajan mallia. Siinä missä opettajat kansakoulua edeltäneiden alkeiskoulujen aikana olivat olleet hyvin sekalaista ainesta, Ojakankaan (1997, 42) sanoin Aenemmän tai vähemmän urallaan epäonnistuneita yksilöitä, esimerkiksi erotettuja siltavouteja, halvaantuneita ratsastajia tai kaitselmusmiehiä, joskus jopa viralta pantuja sikopaimenia, heräsi kansakoulujärjestelmän perustamisen myötä tarve kasvattajien kasvattamiseen.

Järjestelmällisen opettajanvalmistuksen käynnistyessä 1800-luvun loppupuoliskolla tuli välttämättömäksi määritellä hyvän opettajan kriteerit. Kun koulun tärkeimmäksi tehtäväksi nousi kristilliseen siveellisyteen kasvattaminen, oli opettajilta voitava vaatia enemmän kuin pelkkä lukutaito ja tavaamisen ymmärrys: haluttiin kasvattaa kurinalaisia ja eettisiä opettajapersoonallisuuksia, joilla oli auktoriteettia ja edellytyksiä kasvattaa lapsista niin ikään siveellisiä, kurinalaisia ja jumalaapelkääviä kansalaisia. (Ojakangas 1997, 35C36.)

Mallikansalaisuudesta niin koulutyössä kuin sen ulkopuolellakin tuli siten perusvaatimus kansaopettajiksi aikoville ja seminaarien tehtävänä olikin kokelaiden oikeiden ominaisuuksien varmistaminen ja edelleen muovaaminen. Virallisissa asiakirjoissa ilmenevän mallikansalaisuuden julkisen ja seikkaperäisen määrittelyn avulla opettajan esimerkillisyyttä pyrittiin myös erityisesti vaalimaan ainakin ideatasolla. Opettajasta oli tehtävä uuden sivistyneen elämänmuodon levittäjä ja juurruttaja, Avalo, kynttilä, soihtu, joka raivaa esiin uuden aamun. Hänen tuli olla elävä malli ja todiste koulun tavoittelemien ihanteiden toteutumisesta sekä kelpo miehen tai naisen esimerkkinä. Opettajalta odotettiin muun muassa nuhteettomuutta, ahkeruutta, säännöllisyyttä, hyvää tai ainakin normaalia ruumiinkuntoa sekä esimerkillisyyttä sanoissa ja teoissa. Taustalla oli ajatus, että on itse oltava ja osattava sitä mitä opettaa. (Rinne 1986, 9; Simola 1995, 233C234; ks. myös Ojakangas 1997, 42.)

Kansakouluajan peittelemättä esille tuotu mallikansalaisuuden ideaali ja opettajuuden kutsumusluonne säilyivät vähäisin muutoksin aina 1950-luvulle asti. Toisen maailmansodan jälkeinen tilanne asetti kuitenkin uudenlaisia vaatimuksia opettajalle ja opettajuudelle. Suuret ikäluokat, opettajapula, voimistuva teollistuminen ja väestön siirtyminen yhä enemmän kaupunkeihin johtivat tarpeeseen lisätä opettajien määrää huomattavasti ja modernimman

elämänmuodon myötä opettajan mallikansalaisuuden ideaali muuttui. Opettajamalli kääntyi vähitellen kokonaisen elämäntavan mallin välittäjänä toimivasta kutsumusopettajasta kohti professionaalisuutta, julkisten roolien sekä ammatillisen pätevyyden esittämistä ja valtion virkamiestoimintaa. Samalla opettajasta tuli modernin yhteiskunnan anonyymi ja toisella korvattavissa oleva standardisoitu esiintyjämalli. (Rinne 1986, 208C209.)

Opettajalta edellytettävän arvomaailman tai sisäisen eetoksen kohdalla kristillissiveellisen mielenlaadun vaatimus hallitsi 1960-luvulle saakka, vaikka se jo 1940-luvulla siirtyikin lakiteksteistä ja mietintöjen yleisjaksoista uskonnonopetukseen. 1960-luvulla uskonnon symbolinen erityisasema romahti ja tilalle alkoivat nousta demokraattisuutta, humanisuutta ja tasa-arvoa korostava puhe. (Launonen 2000, 314C315; Simola 1995, 251.)

Maininnat opettajan esikuvallisuudesta poistuivat laki- ja asetusteksteistä vuonna 1970, mutta ulkoisen mallikelpoisuuden vaatimus hyvän opettajan määreenä katosi lakiteksteistä kokonaan vasta 90-luvulle tultaessa. Komiteateksteissä malliruumiin ja -käytöksen vaatimus esiintyi viimeisen kerran vuosina 1952 ja 1975. On kuitenkin huomattava, että sisäisen mallikelpoisuuden vaatimuksen kohdalla tapahtui vain sisällöllistä muutosta: kristillisistä hyveistä siirryttiin demokratian arvoihin, pedagogisesta rakkaudesta oikeaan kasvattajan asenteeseen sekä kutsumustietoisuudesta tavoitetietoisuuteen. Opettajalta edellytettiin siis vielä oikeaa mielenlaatua puhumalla nyt oikeista asenteista ja valmiuksista, mutta oikeasta toiminnasta tai käyttäytymisestä ei kuitenkaan enää puhuttu. (Simola 1995, 239C252, 300C302; ks. myös Rinne 1986, 207.)

Rinne (1986, 205) on tutkimuksessaan pelkistänyt mallikansalaisuudessa tapahtuneet muutokset neljään pääpiirteitä kuvaavaan jaksoon:

TAULUKKO 2. Hahmotelma kansalaisten ihannetyypeiksi (Rinne 1986)

1) 1850C1917: uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus, ruumiin terveys, säännöllisyys
2) 1917C1958: puhdasmaineisuus, ruumiinterveys ja säännöllisyys, musikaalisuus
3) 1959C1979: esiintymistaitoisuus, ruumiinterveys, säännöllisyys, hyväkäytöksisyys, musikaalisuus
4) 1979C1986: esiintymistaitoisuus, harrastavuus, koulussa menestyminen (kompetenssi), ekstroverttiys, soveltuvuus.

Kuten Rinteen jaksottelusta ilmenee, oli opettajuuden taustalla vaikuttava mallikansalaisuusihanne 80-luvun loppuun mennessä tekstien tasolla selvästi maallistunut. Sama suuntaus vallitsee edelleen myös 2000-luvulla, vaikka 80-lukuun verrattuna työn eettinen luonne onkin taas selvemmin tuotu esille. Opettajan ammatti on tänä päivänä professio ja opettaja työtään kehittävä, opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen suunnassa toimiva ammattitaitoinen didaktikko. (Ks. Airaksinen 1998; Simola 1995, 300C301.)

Katsomuksellisesta vaikuttajasta ja arvosisältöjen opettajasta on tullut lähinnä arvokeskustelun käynnistäjä. Siirtymä kollektiivisesta moraalista yksilön omiin moraalisiin ratkaisuihin on tehnyt opettajasta arvokasvattajan ilman selvää arvokasvattajan arvovaltaa; opettajan olisi nyt Akognitiivisen stimulaation avulla jollakin tavoin saatava oppilaat löytämään tärkeinä pidetyt arvot syylistymättä autoritääriseen ohjailuun tai arvojen saneluun. Oppilaan puolestaan on itsenäisenä arvojen valitsijana luotava itselleen kestävä arvopohja yhteisössä, jossa yhtä yhteistä arvojärjestelmää ei enää ole. (Ks. Launonen 2000, 304.)

2.2.3 Valta ja oikeutus

Opettaja on työssään aina vallankäyttäjä ja valta-asema on perinteisesti aina kytkeytynyt suoja- ja vahvistusmekanismeihin. Ennen kansakoulujärjestelmään siirtymistä kirkko vastasi opetuksesta ja takasi opettajina toimiville papeille ja myöhemmin lukkareille tarvittavan arvovalan, jota kirkkokuri siihen liittyvine fyysisine ja symbolisine palkkio- ja rangaistusjärjestelmineen vahvisti. Kansakoulun aikana arvovalta rakennettiin esivallan varaan ja koululle varattiin kansanvalistuksen tehtävä, jolloin opettajista tuli valistajia. Valistajaksi valikoituminen, Aijyvien erottaminen akanoista, tapahtui nyt koulutukseen hakeutumisen kautta ja seminaareissa opettajakokelaista muokattiin tiukat vaatimukset täyttävän ammattikunnan jäseniä. Opettajan arvovaltainen asema oli siten oikeutettu ja turvattu, mutta opettajan tuli kuitenkin myös osoittaa kuuliaisuutta itsensä yläpuolella oleville auktoriteeteille, ennen kaikkea esivallalle ja Jumalalle. (Rinne 1986, 7C9.) Tämä myös osaltaan oikeutti opettajan asettumisen oppilaidensa yläpuolelle, sillä kuten Rosenqvist (1929, 36) toteaa, lapsi oppi kunnioittamaan auktoriteetteja parhaiten silloin, kun nämä osoittivat itsekin nöyrästi palvelevan korkeampia auktoriteetteja ja ihanteita.

Julkisen esikuvallisuusvaatimuksen taustalla on siis opettajuudessa ja opettamisessa ollut kysymys myös uskottavuudesta: saadakseen valtuutuksen opettaa opettajan on täytynyt omata arvovaltaisen puhujan asema, opettajan arvovalta. Omatakseen symbolisen vallan suhteessa opetettaviinsa opettajan on täytynyt omistaa arvovaltainen kieli, kulttuuri ja maku. Esikuvallisuus ei siis ole ollut vain jaloja asioita, vaan kyse on aina ollut myös vallasta ja oikeutuksesta tiettyyn asemaan sekä näiden merkeistä, symboleista. (Rinne 1986, 7.)

Nykyaikana opettajalla ei ole selvää oikeutusta toimia moraalisena auktoriteettina, vaikka oppilaiden toisaalta odotetaan omaksuvan tiettyjä yhteisiksi ja kestäviksi miellettyjä perusarvoja. Toisaalta myöskään oppilaan iän ja kehitysvaiheen vaikutusta kasvatuksen keinoihin ja opettajan kasvatukselliseen rooliin, joka varsinkin pienten lasten kohdalla on merkittävä, ei virallisissa teksteissä kuten opetussuunnitelmissa käsitellä juuri lainkaan (Launonen 2000, 327). Arvokasvatuksesta on tullut ainakin tekstien tasolla pelkkää ohjausta ja vaihtoehtojen tarjoamista samalla, kun koulu on saanut rinnalleen tehokkaita kilpailevia vaikuttajia ja valistajia, vahvimpana eri medioiden, mainonnan ja viihdeteollisuuden

yhteenliittymät. Ne eivät aina välttämättä kunnioita yhteisiä eettisiä ihanteita, vaan vetoavat myös alhaisiin vietteihin herättääkseen huomiota ja tämä on niin koti- kuin koulukasvatuksellekin suuri haaste. Valtasuhde ei ole kasvatuksessa kadonnut, mutta kasvattajan auktoriteettia on murennettu C samalla kun kilpailu lasten ja nuorten huomiosta on koventunut.

2.3 Etiikasta lakiin?

Muutoksen suurina linjoina kansakoulun alkua ajoista 2000-luvulle voidaan nähdä asteittainen siirtymä eettisestä objektivismista ja kollektiivisesta moraalista kohti eettistä subjektivismia, yksilön ja sosiaalisen lähiyhteisön omia arvovalintoja sekä yhteisöllisyydestä kohti individualismia ja liberalismia. Launonen (2000) nostaa esille myös mielenkiintoisen eettisessä kasvatustajattelussa ilmenevän yksilön ja yhteisön roolia koskevan kääntein: Kansakoulun alkuvaiheessa 1800-luvulla lähtökohtana olivat yhteisöllisyys ja sosialisatio, mutta eettinen kasvatust painottui yksilöllisiin luonteen hyveisiin (esim. kuuliaisuus, nöyryys, kiitollisuus, ahkeruus). Koko yhteiskunnan ja sen henkisen kulttuurin sekä koulusivistyksen perustana olivat kaikille ihmisille yhteiset objektiiviset arvopäämäärät ja niihin sitoutumisen katsottiin varmimmin tapahtuvan siveellisen luonteen kehittämisen kautta (ks. myös Ojakangas 1997, 39C42). Peruskoulussa hallitsevana lähtökohtana on puolestaan ollut yksilöllisyys, mutta eettistä kasvatusta ovat ohjanneet yhteiskuntaeettiset periaatteet. Yhteiskunnan toimivuuden kannalta tärkeitä eettisiä arvoja, kuten kansanvaltaa ja tasa-arvoa, pidetään kaikkia sitovina ja siten Aannettuina, mutta muiden arvojen osalta yksilölle jätetään runsaasti liikkumatilaa. (Launonen 2000, 301C303.) Yksinkertaisemmin voidaan siis sanoa, että yhteisöllisyyden aikana kiinnitettiin paljon huomiota *yksilön* eettiseen kasvuun, mutta individualismin ihanteen vallitessa ihmisyksilö moraalisenä olentona on jätetty rauhaan.

Kun kansalaismoraalin yksityinen alue individualisoitumiskehityksen myötä on laajentunut ja julkinen alue on keskittynyt yhteiskunnan toimivuuden kannalta perustavien eettisten periaatteiden turvaamiseen, johtaa tämä käytännössä nähdäkseni pitkälti siihen, että monista ennen etiikan piiriin liitetyistä kysymyksistä tulee nyt *juridisia* kysymyksiä. Kun

yksityisen moraalin kenttä laajenee, syntyy yhteiskunnan sisällä lukuisia toisistaan poikkeavia ja keskenään ristiriitaisia arvojärjestelmiä (vrt. esim. alakulttuurit, etniset ryhmät). Vaikeiden eettisten ristiriitojen ratkomisen sijaan helpointa tällaisessa tilanteessa on siirtää ongelma etiikan ulkopuolelle: yhteiskunta ei tällöin suoranaisesti puutu yksilön tai ryhmän moraaliiin, vaan käsissä onkin esimerkiksi sosiaalinen tai poliittinen ongelma, johon laki vielä viimeisenä yksilöä ohjaavana ja velvoittavana julkisena periaatteena ylettyy. (Mm. Ikonen-Varila 2000, 112.) Tällainen asetelma on kuitenkin, kuten Airaksinen (1998, 5) toteaa, monimutkaistuvassa maailmassa täysin riittämätön, sillä se mikä ei vielä ole laittomaksi luonnehdittavaa, voi silti olla eettisesti väärin.

On siis edelleen oletettava, että juridisten velvoitteiden lisäksi tarvitaan myös aidosti eettisiä velvoitteita. Käytäntö edellyttää, että on muotoiltava yhteisiä yksilöä velvoittavia eettisiä periaatteita. Tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä arvojen ja periaatteiden sanelua, vaan yhteistä perustaa voidaan etsiä yhdessä keskustellen ja argumentoiden. Tämä lienee ylipäätään ainoa eettisesti kestävä keinomme. Jos tätä vaihtoehtoa ei käytetä, on toinen, ei-toivottavampi vaihtoehto löytää arvot ja ihanteet uudelleen moraalisen rappion kautta.

2.4 Kadonnut läsnäoleva itsestänselvyys

Uudelleen löydetty eettisyys näkyi selkeästi vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, joissa yhteinen arvokeskustelu nostettiin opetussuunnitelman laatimisen lähtökohdaksi. Vuonna 1998 julkaistiin myös OAJ:n opettajan eettiset periaatteet, joiden tarkoituksena oli ennen kaikkea tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyys. Voidaan siis sanoa, että eettisyys on ainakin tekstien ja puheiden tasolla nostettu arvoiselleen paikalle, kaiken opetuksen ja kasvatuksen läpäiseväksi periaatteeksi.

Kaikesta keskustelusta, päämäärien pohtimisesta ja eettisten ongelmien paremmasta tiedostamisesta huolimatta kiinnostukseni kohteena oleva merkittävä eettisen kasvatuksen väline, kasvattaja arvoja ja ihanteita välittävänä eettisenä esikuvana, on kuitenkin jätetty lähes huomiotta. Opettajan persoonasta hänen tärkeimpänä työvälineenään on puhuttu paljonkin (esim. Heikkinen 1999; Hämäläinen 1983; Lindqvist 1998; Tirri 1999, 2002), mutta arvokasvatustajan henkilökohtaisen etiikan merkityksestä ja sen ilmenemisestä kasvatustyössä

vähemmän. Lienee kuitenkin selvää, että vaikenemisesta huolimatta opettajat tänäkin päivänä toimivat lapsille ja nuorille aina jonkinlaisina arvoja ja asenteita välittävinä esikuvina, sillä tämä on kasvatukseen liittyvä välttämättömyys. Opettajat varmasti myös tiedostavat, että heihin edelleen kohdistuu päivittäin odotus olla oppilaidensa edessä hyvänä mallina. AHyvä malli@ei vain enää yleisesti näytä tarkoittavan korkeiden arvojen toteuttamista omassa elämässä, vaan lähinnä neutraalia ja harmitonta olemassaoloa. Esikuvallisuus on ajan hengen mukaisesti tieteellistynyt ja maallistunut, tyypistynyt psykososiaaliseksi ilmiöksi, joka ymmärretään lähinnä pinnalliseksi mallivaikutukseksi ja arkikunnollisuuden esittämiseksi. Arkikunnollisuudella tarkoitan sitä, että kukin toimii esimerkiksi perinteisen kristillisen etiikan, humanististen arvojen ja ihanteiden sekä ihmisoikeuksien julistusten pohjalta muodostuneiden vakiintuneiden normien ja käytäntöjen mukaisesti niitä sen kummemmin pohtimatta tai kyseenalaistamatta (ks. Väyrynen 1997). Erään yliopiston kasvatustieteen professorin kommentti Opettaja-lehdessä muutama vuosi sitten kiteyttää esikuvallisuudesta vallitsevan käsityksen osuvasti: AEettinen kasvatusta on mallina olemista. Kyse on siis behaviorismista.@

Koulukeskusteluissa on nähdäkseni suorastaan ansiokkaasti vältelty puhumasta siitä, mitä julistetut arvokasvatuksen päämäärät konkreettisesti merkitsevät kasvattajana toimivan yksittäisen opettajan kohdalla ja mikä merkitys aikuisen ihmisen henkilökohtaisella sitoutumisella ylipäätään on niiden välittämisessä ja Aavaamisessa@. Vaikka työn eettinen luonne esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa sekä laeissa ja asetuksissa selvästi korostuukin, ei eettinen kasvatusta näissä teksteissä kuulu kenellekään erityisesti. Tietysti rivien välistä on luettavissa monenlaisia odotuksia opettajalle myös eettisenä kasvattajana, mutta olennaista onkin, että ne on piilotettu persoonattomaan muotoon kasvatukselliseksi sisällöiksi ja tavoitteiksi. Arvokasvatuksessa arvojen ja oppilaan väliin ei ole enää sijoitettu opettajaa arvoja välittäväksi auktoriteetiksi, vaan oppilaan toivotaan omaksuvan ne itse.

Näyttäisi siltä, ettei moniarvoistuneessa ja individualistisessa yhteiskunnassa enää katsota mahdolliseksi tai sopivaksi kajota opettajapersoonan eettiseen ulottuvuuteen tai ylipäätään pohtia hyvän kasvattajan ideaalia yleismaailmallisia julistuksia tarkemmin. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa opettajaa koskevat harvat maininnat muistuttavat vain opettajan roolin muuttumisesta Aentistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi@ ja korostavat oppimisen olevan Apitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, jossa

korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio (POPS 1994, 10). Parhailaan osin vasta kokeiltavana olevissa opetussuunnitelman perusteissa (2003C2004) ollaan yhtä harvasanaisia:

Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. C C Opettaja valitsee työtavat. Hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. (POPS 2003C2004, 9C12.)

Opettaja käytännön kasvatustyön toteuttajana on opetussuunnitelmissa ja muissa opetus- ja kasvatustyötä määrittävissä teksteissä lähestulkoon kokonaan kadonnut tai siirtynyt rivien väliin. Tilalle ovat tulleet passiivimuotoinen toteaminen (Ayleistavoitteena on, Akeskeinen tehtävä on), toimijan roolin ottaneet oppiaineet (Ääidinkieli oppiaineena pyrkii tukemaan) sekä omia tietorakenteitaan aktiivisesti jäsentävä oppilas, joka opettajan luomissa suotuisissa oppimisympäristöissä itsenäisesti konstruoi, tutustuu, tutkii, omaksuu ja ymmärtää asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Opettajan roolia ja merkitystä eettisessä kasvatuksessa ei tuoda teksteissä millään selväsanaishalla tavalla esille, mutta arvokasvatuksen päämääriä ja sisältöjä on kuitenkin määritelty niin opetussuunnitelman perusteissa kuin laeissa ja asetuksissakin. Esimerkiksi kokeiltavana olevien peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen ja sen tehtävänä on

edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista C C antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. C C siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuriperintöä sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (POPS 2003C2004, 10.)

Lisäksi korostetaan, että paikallisessa opetussuunnitelmassa opetuksen perustana olevia arvoja tulee tarkentaa ja että niiden pitäisi myös välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan.

Tutkimukseni kannalta kiinnostava kysymys onkin juuri tämä arvojen välittyminen tai välittäminen: Miten arvot ja ihanteet viime kädessä koulussakin tehokkaimmin omaksutaan? Käsitykseni on, ettei uutta eettisempää kasvatusta koulussa käytännössä koskaan toteuta opetussuunnitelma, laki, oppiaine (edes ns. katsomusaine) tai Avoimistunut kiinnostus eettisiä kysymyksiä kohtaan, vaan *opettaja*, joka aina viime kädessä toimii tavoitteiden toteuttajana ja arvojen välittäjänä. Vaikka tällaista hahmoa ei eettisen kasvatuksen päämäärien asettelun yhteydessä usein muistutakaan mainita, tapahtuu varsinainen arvojen ja ihanteiden välittyminen, koetteleminen ja omaksuminen koulussa aina opettajien ja oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä keskustelun, toiminnan tarkkailun sekä moninaisten kokemusten ja tunne-elämysten kautta. Kyse ei ole pelkästä Aopettaja sanoo ja näyttää C oppilaat matkivat -tyyppisestä hyvien tapojen ja käytänteiden iskostamisesta, vaan syvemmästä jokapäiväisestä kasvatustilanteesta, jossa opettajan omalla eettisellä tiedostavuudella ja herkkyydellä on suuri merkitys. Voidaan tietysti väittää, että oppilas esimerkiksi uskonnon tai elämäntieteen tunnilta itsenäisesti lukemansa tekstin kautta päätyy pohtimaan ja sisäistämään tärkeitä eettisiä arvoja, mutta tässäkin on korostettava arvotiedon sosiaalista ulottuvuutta: jokin arvo tulee todella merkitykselliseksi vasta silloin, kun se toteutuu ja palvelee jotakin tarkoitusta elämässä muiden ihmisten kanssa. Ilman ymmärrystä ja kokemusta sen käytännön merkityksestä se jää pelkäksi ulkoa opetelluksi abstraktioksi, jota on mahdotonta liittää osaksi omaa elämää. Tässä yhteydessä kiistely siitä, ovatko arvot objektiivisia vai subjektiivisia tai itseisarvoja vai välinearvoja on nähdäkseni tarpeetonta, sillä viime kädessä mikä tahansa arvo sen alkuperästä tai laadusta riippumatta on yksilön näkökulmasta katsottuna arvoton, ellei se toteudu elämän käytänteissä.

Miksi esikuvallisuudesta ei sitten enää juurikaan puhuta? Yksi syy haluttomuuteen puhua opettajan asemasta eettisenä esikuvana on varmasti se, että esikuvallisuus mielletään usein vanhaan, ulkoisia auktoriteetteja kumartelemaan kollektiivisen moraalin aikaan kuuluvaksi. Esikuvallisuuden liittyy varmasti usein pelko yhden oikean moraalin monopolisoimisesta, oikean, hyvän ja toden yksityistämisestä. Nykyihmisen silmissä se saattaa näyttää suorastaan yli-ihanteelliselta ja asettavan yksilölle raskaita elämäntapaa, ulkoista olemusta ja käyttäytymistä rajoittavia velvoitteita, pakottavan tietynlaiseen muottiin. Tällainen malli sopii huonosti yksilön vapautta ja arvosubjektivismia korostavaan aikaamme. (Vrt. Hellsten 1996, 51.)

Toisaalta individualismiin verhottua egoismia ja materiaalisia arvoja ihannoiva aikamme ei välttämättä motivoi pohtimaan millaisia eettisiä persoonia me oikeastaan olemme. Tällöin on esikuvallisuudesta puhumisenkin helpompi unohtaa tai jättää retoriseksi itsestäänselvydeksi juhlapuheisiin ja julistuksiin. Kaksinaismoralismi on kuitenkin petollista, sillä se mitä ei tunnusteta tai tunnusteta ei välttämättä katoa, vaan siirtyy usein kasvottomaksi vaikuttajaksi (yhteiskunnallisiin) rakenteisiin, jolloin sen tiedostaminen ja hallitseminen on entistä vaikeampaa.

Kolmantena mahdollisena syynä voidaan nähdä se, ettei modernia arkikunnollisuuden esittämiseksi ja harmittomaksi olemassaoloksi tyypistynyttä esikuvallisuutta välttämättä edes katsota tarpeelliseksi pohtia syvällisemmin. Persoonattomana, velvoittamattomana ja ihanteettomana se jää huomiotta, koska sitä pidetään, silloin kuin sellaista ylipäättään enää tunnustetaan, itsestäänselvytenä. Se ei enää ole ihanne ja tavoitteellisen arvokasvatuksen väline, vaan ennemminkin ongelmaton asiantila, jossa pyritään olemaan neutraalilla tavalla kunnollinen ja välttämään omien ajatusten tuputtamista oppilaille.

Vaikeneminen opettajan roolista opetus- ja kasvatustyön toteuttajana voidaan tietysti lopulta tulkita myös luottamukseksi opettajan eettistä ja ammatillista itseohjautuvuutta kohtaan, mutta persoonallisen eettisen kasvattajan häivyttämistä opetus- ja kasvatustyötä ohjaavissa julkisissa teksteissä on silti pidettävä erikoisena ilmiönä aikana, jolloin kasvatuksessa erityisesti tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden eettisten valmiuksien kehittämiseen.

Vaikka olen tähän mennessä kuvannut aikamme kasvatuspuhetta opettajapersoonallisuuden eettisten hyveiden merkityksestä vaikenevaksi, ei opettajaa sentään aivan täysin ole unohdettu. OAJ:n vuonna 1998 julkaisemissa opettajan ammattieettisissä periaatteissa uskaltaudutaan vielä puhumaan opettajan oikeanlaisesta toiminnasta: opettajan tulee muun muassa kohdella oppilaitaan oikeudenmukaisesti, olla rehellinen niin oppilailleen kuin itselleenkin, kunnioittaa ihmisarvoa ja vapautta, olla vastuullinen sekä käsitellä Atahdikkaasti oppilaan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita@ (Opettajan ammattietikka 1998). Tirri (2002) korostaa, että ammattieettisiä ohjeita voidaan pitää Aopettajan persoonallista kasvua ohjaavina suuntaviivoina@. Ohjeissa ei hänen mukaan esimerkiksi rehellisyydestä puhuttaessa viitata niinkään tilanteisiin, joissa opettajan on puhuttava totta, vaan Ataustalla on henkilöä koskeva oletus@ C opettaja professionaalisenä henkilönä on aina rehellinen ihminen. Toisaalta Tirri myös huomauttaa, että eettiset ohjeet on tarkoituksellisesti suunniteltu väljiksi. Niiden

tarkoituksena ei ole tarjota konkreettisia vastauksia opettajan kohtaamiin ammatillisiin ongelmatilanteisiin, mutta ne voivat toimia Amuistuttajina ideaaleista, joihin opettajien tulee kasvattajina pyrkiä. Hyvää ja oikeaa toimintaa pohdittaessa on hänen mukaan aina kysyttävä myös hyvän ja oikeudenmukaisen opettajan määritelmää, koska ammatillista toimintaa ja persoonaa ei voida erottaa toisistaan. (Tirri 2002, 25C26.)

Eettiset ohjeet kuvaavat hyvin opettajan työn luonnetta ja merkitystä ja ovat varmasti myös opetus- ja kasvatustyön sekä opettajuuden arvostuksen kannalta paikallaan. Nähdäkseni niissäkin piiloudutaan kuitenkin tarpeettomasti ajan hengen mukaisen persoonattoman ammattilaisuuden ja epämääräisen Atarkoituksellisesti väljän ohjeistamisen taakse ja ne antavat siten melko vähän aineistoa pohdinnoille kaikille niille opettajille, jotka kokevat olevansa hukassa eettisen kasvatuksen tehtävän edessä (ks. esim. Tirri 1998, 2001). Ohjeissa mainittuja arvoja ja ihanteita ei selvästi liitetä opettajapersoonallisuuteen *ihmisenä*, vaikka niiden taustalla kuitenkin sanotaan olevan henkilöä koskevia oletuksia ja odotuksia. Toisaalta, vaikka ammatillisen toiminnan ja persoonan sanotaan olevan erottamattomia, ei persoonaa lainkaan mainita arvopohjan määrittelyn yhteydessä. Ohjeista löytyy ainoastaan yksi opettajan persoonaa koskeva maininta, jossa korostetaan opettajan oikeutta ja velvollisuutta kehittää ja hoitaa tätä työssään tärkeää välinettä.

Terhart (1998) on eri maiden ammattieettisiä ohjeita tarkastellessaan päätenyt pitämään niitä enemmän haitallisina kuin hyödyllisinä. Hän kritisoi ohjeita paitsi siitä, että ne helposti jäävät pelkiksi julistuksiksi ilman merkittävää käytännön merkitystä yksittäisen opettajan kannalta, myös siitä, että ohjeet saattavat tuudittaa opettajat ja muut koulukasvatukseen vaikuttavat osapuolet uskomaan, että kaikki tarvittava arvokeskustelu on jo käyty C nyt vain seurataan ohjeita. Toisaalta hän näkee vaarana myös sen, että ohjeet, joiden alkuperäinen tarkoitus on vahvistaa opettajan autonomiaa ja vapaaehtoista sitoutumista eettiseen kasvatukseen, muuntuvatkin ulkoisen kontrollin ja vallankäytön välineeksi. (Terhart 1998, 439C440.)

Terhartin tunnistamat ongelmat ovat varmasti todellisia ja yleisesti aina ajankohtaisia siellä, missä etsitään tasapainoa yksilön autonomian ja hallinnollisen kontrollin välillä. Näen kuitenkin, että perimmäinen syy siihen miksi tällaisiin ongelmiin ylipäättään voidaan ajautua ei välttämättä ole ohjeissa itsessään, vaan ennemminkin perehtyneisyyden puutteessa ja asenteissa

siinä kohderyhmässä, joille ne on suunnattu. Mikäli opettajat kasvatustieteen ammattilaisina ja yksityisinä persoonina eivät koe olevansa riittävän tietoisia tai mikä pahinta, kiinnostuneita, työnsä syvemmistä eettisistä kysymyksistä, eivät yksittäiset yleismaailmalliset ohjeet varmastikaan muuta heidän moraaliajattelunsa ja autonomiansa astetta merkittävästi paremmaksi. Sen sijaan perehtymättömät opettajat ovat varmasti valmiimpia hyväksymään sen, että heidän työtään koskevia arvopohjan ja päämäärien määrittelyjä annetaan Aylhäältä@C ja tässä mielessä siten myös suostuvaisempia ulkoiseen kontrolliin.

En suinkaan halua väittää etteivätkö opettajat yleisesti olisi kiinnostuneita oppilaidensa parhaasta ja tietoisia monista niistä perustavista ongelmista, joita opetus- ja kasvatustyöhön liittyy. Sen sijaan kuitenkin uskon, että ongelmien todellisen luonteen *tunnistaminen* voi olla monelle vaikeaa. Nykyisin näyttää olevan valloillaan luja luottamus empiirisen tieteen mahdollisuuksiin selittää ja ratkaista kaikki ongelmat ja tästä syystä kasvatuksenkin ongelmat halutaan usein mieluummin nähdä luonteeltaan jonakin muuna kuin vaikeina eettisinä kysymyksinä. Tällöin opettajallekin on luontevaa etsiä vastauksia mieluummin esimerkiksi erityispedagogiikan kuin etiikan puolelta. Miksi usko tieteen empiirisiin selityksiin on niin vahva? Yksi syy on varmasti juuri tieteen sinänsä hyödyllisessä piirteessä, täsmällisyydessä. Se antaa parhaimmillaan täsmällisiä vastauksia täsmällisiin ongelmiin, aivan kuten jokainen opettaja ja kasvattaja varmasti toivoisikin. Toinen ihmistä vähemmän mairitteleva syy voi olla se, mihin jo aikaisemmin viittasinkin: Siinä missä tiede voi osoittaa ongelmien syitä itsemme ulkopuolella, on etiikassa viime kädessä kyse yksilöiden arvomaailmasta ja sitoutumisista. Ongelmien tarkastelu eettisesti voi johtaa niin yhteiskunnan, koulun kuin yksittäisen kasvattajankin tasolla kipeisiin havaintoihin yhteyksistä ongelmien ja oman arvomaailmansa välillä.

Kasvatuksessakin lienee niin, että hyvä kokonaisuus rakentuu hyvistä osista. Siinä missä esimerkiksi koneen osa kuitenkin vain palvelee koneen toiminnan kokonaisuutta, on ihmisten muodostaman kokonaisuuden, yhteisön, palveltava myös sen osaa, ihmisyyttä. Tällä Aosalla@ on nimittäin erityisiä ominaisuuksia: ihminen on itsetajuinen ja hänellä on oma tahto. Se miten hyvin nämä ominaisuudet tulevat tasapainoisesti palvelemaan sekä yksilön itsensä että yhteisön etua, riippuu kasvatuksesta. Launosen (2001, 308) tutkimuksen mukaan uusimmissa peruskoulujen opetussuunnitelmissa korostuu kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä toimiminen, mutta yksilöityjä yksilöön kohdistuvia vaatimuksia

ei enää esitetä. Näyttäisi siltä, että oppilaita yleisesti kasvatetaan *kohti* tärkeinä pidettyjä arvoja ja ihanteita, kuten oikeudenmukaisuutta, vastuullisuutta, suvaitsevaisuutta ja rehellisyyttä, sen sijaan että tavoitteena olisi oikeudenmukainen, vastuullinen, suvaitsevainen ja rehellinen *ihminen*. Samalla tavoin myös OAJ:n eettisissä ohjeissa kiinnitetään huomiota siihen, miten eettinen opettaja toimii sen sijaan että kuvattaisiin millainen eettinen opettaja *on*. Kasvatuksesta näyttääkin teksteissä tulleen toivotunlaisen hyvän ihmisyyden kehittämisen sijaan tavoitesuuntautunutta toimintaa, jossa hyvää kokonaisuutta tavoitellaan ilman, että todella kiinnitetään huomiota osien laatuun.

Olisiko opettajia ohjaavien tiukkojen normien ja yleismaailmallisiksi jäävien eettisen kasvatuksen julistusten välissä tilaa myös muunlaisille ratkaisuille? Nähdäkseni on. Ei liene mikään välttämättömyys esittää opettajaa sitovia ideaaleja tiukkoina vaatimuksina tai mitäänsanomattomina abstraktioina, sillä arvot ja ihanteet voidaan esittää myös havainnollisina persoonallisten ominaisuuksien muotoon puettuina hyveinä, joiden merkitys on helpommin ymmärrettävä ja jotka voivat siten toimia itsensä kehittämiseen innoittavina virikkeinä. Toisaalta mikään lähestymistapa ei varmastikaan toimi, ellei yleinen ilmapiiri niin kouluissa kuin yhteiskunnassa yleisemminkin tue yksilön kilvoittelupyrkimyksiä tulla tiedostavammaksi eettiseksi kasvattajaksi. Opettajien yleinen perehtyneisyys ja kiinnostus eettisiä kysymyksiä kohtaan on epäilemättä paljolti riippuvainen opettajankoulutuksen ja yleisen koulukeskustelun painotuksista sekä loppujen lopuksi yhteiskunnassa laajemmin vallitsevasta asenneilmapiiristä. Silloin kun ammattietiikka sisältyy koulutukseen läpäisyperiaatteella, hyveistä käydään yleistajuista julkista keskustelua ja opetussuunnitelmissa mainitut eettiset arvot ja ihanteet ovat yhteiskunnassa yleisemminkin vaalittuja, on opettajankin varmasti helpompi tarttua usein vaikeiksi ja liian filosofisiksi miellettyihin kysymyksiin. Arvot ja ihanteet voidaan tällöin nähdä rajoittavien normien tai abstraktioiden sijaan aineksina hyvän ihmisyyden ja turvallisen elämän rakentamiselle.

3 ESIKUVALLISUUS TUTKIMUSKOHTENA

Tätä laadullista kasvattajan esikuvallisuuden tutkimusta voidaan luonnehtia lähestymistavaltaan kasvatustutkimukseksi, hermeneuttis-fenomenologiseksi tutkimukseksi. Kiinnostuksen kohteena on ollut ensisijaisesti opettajan ja oppilaan välinen vaikutussuhde, mutta koska esikuvallisuudessa on aina kyse myös ajallisesti ja yhteisöllisesti määrittyvästä ilmiöstä, on sitä tarkasteltu hieman myös laajemmasta historiallisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Voidaan varmasti sanoa, ettei kukaan voi julistautua esikuvallisuuden ymmärryksessä ehdottomaksi auktoriteetiksi, mutta toisaalta taas miltei jokainen on sen suhteen asiantuntija, koska useimmilla on henkilökohtaisia kokemuksia esikuvista ja ehkä myös esikuvana olosta. Toisaalta esikuvallisuus on myös kiinteästi yhteydessä moniin muihin filosofian ja etiikan piiriin kuuluviin inhimillisen elämän kysymyksiin, joiden kohdalla ei ole ehdottomia auktoriteetteja, vaan ainoastaan perusteltuja mielipiteitä. Esimerkiksi hyvän ihmisen, hyvän elämän tai arvojen tärkeysjärjestyksen määrittelyissä liikutaan tällaisten kysymysten alueella. Näistä syistä lopullisten totuuksien etsiminen ei ole voinut olla tämän tutkimuksen tavoite, vaan ilmiön lähestyminen on edellyttänyt tutkijan asettumista keskustelemaan asemaan, jossa argumentoiden on pyritty käsitteiden täsmentämiseen sekä tärkeiden yhteyksien etsimiseen ja siten käytännön kasvatusta tukevan tiedon tuottamiseen.

3.1 Pintakerroksissa punaista lankaa etsimässä

Esikuvallisuus kasvatuksen välineenä on näennäisestä tuttuudestaan huolimatta sekä käsitteenä että ilmiönä ilmeisen hankala rajata ja määrittellä. Usein näytetään puhuttavan samaa käsitettä käyttäen eri asioista ja samasta asiasta eri käsittein. Niin puheessa kuin pedagogisissa teksteissäkin kasvattajan esikuvallisuus mainitaan, silloin harvoin kuin siitä enää puhutaan, tavallisesti tarkempaa määrittelyä kaipaamattomana itsestäänselvyytensä samalla tavoin kuin esimerkiksi Aetiikka@tai Aarvo@. Tällaiset käsitteet ovat Simolan (1995, 24) osuvaa ilmaisua lainatakseni usein Ahyvin tiedettyjä mutta huonosti tiedostettuja, laajasti tunnustettuja mutta vähän tunnistettuja@.

Haasteellinen ja opettavainen vaihe tämän tutkielman teossa onkin ollut tarkoituksenmukaisen lähestymistavan etsiminen tämän epämääräisen itsestänselvyuden tutkimiseksi. Tehdäkseni tekemäni ratkaisut paremmin ymmärrettäviksi ja perustellummiksi, katson tarpeelliseksi aluksi pääpiirteissään kuvata yrityksiäni ottaa aihe haltuun. Tutkimuksen teko ei ole ollut määrätietoista oikeiden metodologisten ratkaisujen raiteilla kulkemista oikein asetellusta tutkimustehtävästä kohti selkeitä tuloksia ja johtopäätöksiä, vaan päinvastoin pitkä prosessi, johon on sisältänyt monia harha-askelia ja eksymisiä.

Tutkielman aihe, opettajan eettinen esikuvallisuus, on kulkenut mukanani aina vuodesta 1998 asti, jolloin etsin sopivaa proseminaaraihetta ja löysin sattumalta Martti Haavion *Opettajapersoonallisuus*-teoksen. Alkuperäinen aikomukseni oli ensin proseminaarissani kirjallisuuden pohjalta hahmotella esikuvallisuuden teoreettista perustaa ja myöhemmin pro gradu -tutkielmassani haastattelin tutkia opettajien käsityksiä, mielipiteitä ja kokemuksia esikuvallisuudesta. Aiheen haltuunotto osoittautui kuitenkin melko pian odotettua ongelmallisemmaksi ja siksi päätinkin jättää sekä teoriapohjan hahmottelun että haastattelut kokonaisuudessaan tässä pro gradu -tutkielmassa tehtäväksi. Tutkielma on ollut jaksoittain työn alla vuoden 2001 keväästä saakka ja lähestymistapa on sittemmin muuttunut huomattavasti.

Tutkimuksen alkuvaiheessa Haavion havainnolliset kuvaukset opettajan esikuvallisuudesta vahvistivat omia ennakkokäsityksiäni ja tästä syystä esikuvallisuus oli minulle vielä tällöin kyseenalaistamaton itsestänselvyys, jota uskoin voivani opettajia haastatteleamalla tutkia sellaisena kuin se on. Näin että esikuvallisuudessa oli yksinkertaisesti kyse hyvän ja kasvattavan mallin antamisesta lapselle, eikä ilmiötä siten ollut tuolloin tarvetta ahjottaa osiin. Ainoa tutkimuksen alkuvaiheessa kyseenalaistamani seikka olikin kristilliselle etiikalle ja maailmakuvalle perustuva esikuvallisuuden vaatimus, joka Haavionkin ajattelussa välittyi. Näin välttämättömäksi irrottautua tällaisesta vanhanaikaisena ja epätieteellisenä pitämästäni esikuvaihanteesta ja tuoda esikuvallisuuden humanistis-tieteelliselle 2000-luvulle. Päädyin lähestymään aihetta kolmesta suunnasta: Tarkoituksenani oli ensinnäkin aluksi sijoittaa aihe laajempaan kontekstiin rakentamalla tiivis historiallinen kuvaus opettajaan kohdistetuissa virallisissa odotuksissa tapahtuneista muutoksista. Tässä tehtävässä aikomukseni oli hyödyntää jo tehtyjä tutkimuksia, joissa aineistona on käytetty opettajan roolia määritteleviä virallisia tekstejä ja pedagogisia oppaita. Toisaalta itse esikuvallisuuden syvemmäksi

ymmärtämiseksi katsoin tarpeelliseksi tarkastella esikuvallisuutta sekä kehityspsykologisena että sosiologisena kysymyksenä. Näin, että näiden lähestymistapojen kautta oli mahdollista löytää empiiristä tutkimustietoa teoriapohjan rakentamista varten esimerkiksi sellaisista tutkimuksista, joissa oli tutkittu lapsen moraalisen ajattelun kehitystä tai yksilön ja suurempien ryhmien käyttäytymisessä ilmenevää samastumista tai jäljittelyä. Edelleen näkökulmiani tarkentaen päätin lopulta lähestyä aihetta psykologisen mallioppimisajattelun ja sosiokulttuurisen mallikansalaisuusajattelun kautta, samalla tavoin kuin sitä viime vuosikymmenien pedagogisissa tms. opetusta ja kasvatusta käsittelevissä teksteissä usein on lähestytty. Tällä tavoin uskoin voivani hahmotella esikuvallisuuden keskeisiä piirteitä käytännönläheisesti. Käytännönläheisten lähestymistapojen löytäminen olikin minulle noviisitutkijana tärkeää, koska uskoin vielä tuolloin, että vain Aobjektiivinen@ ja Aarvovapaa@ empiirinen tiede voi tuottaa uskottavia ja käyttökelpoisia tuloksia myös kaikissa ihmisistä ja ihmisen maailmaa tutkivissa tieteissä. Voidakseni etäännyttää tutkittavan ilmiön omista subjektiivisista käsityksistäni katsoin välttämättömäksi löytää sille selvärajaisen muodon ja määritelmän, joka perustuisi empiirisistä tutkimuksista saadulle tiedolle. Tätä taustaa vasten löytämäni lähestymistavat tuntuivat tarkoituksenmukaisilta, koska ilmiö vaikutti nyt hallittavalta objektilta.

Kahdesta näkökulmasta tarkasteltuna esikuvallisuus näyttäytyi minulle nyt siis toisaalta ihmisten välisenä reaaliaikaisena persoonallisena vaikutussuhteena ja toisaalta laajempänä kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Näin, että opettaja läsnäolevana esikuvana oli toisaalta oppilaan minäkäsityksen rakentumiseen vaikuttava ihmisen malli ja toisaalta sosialisointin@ persoonallinen toteuttaja erityisesti yhteisten tapojen, arvojen ja ihanteiden osalta. Arvot ja ihanteet olivat kuitenkin alusta alkaen hieman ongelmallinen alue, sillä vaikka mielsin ne itsestään selvästi esikuvallisuuteen kuuluviksi tärkeiksi sisällöiksi, en oikein osannut luontevasti yhdistää niitä muutoin etäisen tieteelliseen lähestymistapaani. Teoriapohjaa rakentaessani olin kaiken aikaa suuntautunut pohjustamaan haastattelututkimusta, eikä Afilosofointiin@ ajautuminen tuntunut tällöin tarpeelliselta. Tehtävänjako oli sinänsä selvä: käsitteenmäärittelyn ja tarvittavan Ajäsentävän teoriapohjan@, jonka vielä tässä vaiheessa arvelin rakentuvan suhteellisen helposti lisää kirjallisuutta keräämällä, oli tarkoitus rakentua käytettävissä olevalle empiiriselle tutkimustiedolle ja tärkeimmän eettisen annin uskoin nousevan esille itse haastatteluissa. Ilmiön eettinen puoli oli kuitenkin jollain tavoin huomioitava myös haastattelurunkoa suunniteltaessa,

joten päädyin lähestymään sitä ongelmakeskeisesti hahmotellen haastattelun teemoiksi joitakin kasvatuksen eettisiä ongelma-alueita, kuten valta- ja vastuukysymykset sekä kasvatuksen ja indoktrinaation välisen rajanvedon. Aihepiiriin tarkempi jäsentely jäi tässä vaiheessa kuitenkin vielä avoimeksi.

Teoriapohjaa varten aineistoa etsiessäni aiheen moninainen ongelmallisuus alkoi toden teolla valjeta. Tarkoitukseni oli kerätä esikuvallisuutta käsitteleviä kirjallisia lähteitä aina 1950-luvulta lähtien historiallisen perspektiivin saamiseksi, mutta pyrkiessäni löytämään tuoreempaa kasvattajan esikuvallisuutta käsittelevää kirjallisuutta huomasin, että nimenomaan vuosisadan jälkimmäinen puolisko oli aiheesta kovin vaitonainen. Käsite *Aesikuva@*, jonka hieman vanhahtavasta soinnistaan huolimatta oletin edelleen kuuluvan myös 90-luvun kasvatustanastoon, näytti ainakin teksteissä hävinneen käytöstä lähes kokonaan. Kuvaavaa on, etteivät yliopiston kirjastossa hakukoneilla suorittamani haut sanoilla *Aesikuva@*, *Aesimerkki@*, *Amalli@* tai niiden johdannaisilla tuottaneet yhtään kasvatukseen liittyvää tulosta. Suoranaisesti esikuvallisuutta käsitteleviä tekstejä oli siis hyvin vaikea jäljittää ja ensimmäiset vähäiset viittaukset aiheeseen löytyivätkin lähinnä opettajapersoonallisuutta, opettajan etiikkaa tai opettajuuden muutosta käsittelevistä teoksista, tutkimuksista ja lehtiartikkeleista **C** usein sattumalta.

Toisaalta tuoreemmissa teksteissä ilmenevä käsitteellinen epämääräisyys aiheutti myös ongelmia. Esikuvallisuus mainittiin, silloin kuin siitä puhuttiin, usein itsestäänselvyytenä, mutta tästä huolimatta kirjoittajat eivät kuitenkaan välttämättä tuntuneet puhuvan aivan samasta asiasta; yhdelle esikuvallisuus näytti merkitsevän korkeimpien arvojen välittymistä persoonan kautta, toiselle lähinnä mallioppimisen ja samastumisen kaltaisia psykologisia ilmiöitä ja kolmannelle yhteiskunnallisesti määrittyvää mallikansalaisen roolia kansalaisten sosiaalistamisessa. Löysin myös tekstejä, joissa mielestäni hyvin syvällisesti käsiteltiin esikuvallisuutta, mutta joissa tätä käsitettä ei kuitenkaan käytetty. Teksteissä samankaltaisessa merkityksessä käytetyt käsitteet, kuten *Amalli@*, *Aesimerkki@*, *Amallikansalainen@*, *Aihanneopettaja@*, *Aroolimalli@* sekä *Amoraalinen auktoriteetti@murensivat* vähitellen käsitykseni tutusta ja helposti määriteltävästä ilmiöstä. Missä määrin ne tarkoittivat samaa kuin esikuva ja miten ne erosivat toisistaan? Löytääkseni lisää Haavion kuvauksen kaltaista selväsanaista aiheen käsittelyä minun olikin lopulta mentävä ajassa huomattavasti kauemmaksi taaksepäin.

Selkeästi opettajan esikuvallisuutta käsittelevää aineistoa löytyikin, erityisesti Ojakankaan *Lapsuus ja auktoriteetti*-tutkimuksen (1997) lähdetietojen avulla, lähinnä 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alkupuoliskon kirjallisuudesta erilaisten kasvatussoppaiden muodossa. Vanhemman aineiston esikuvallisuuden kuvaukset olivat kuitenkin enemmän normatiiviselle etiikalle ja filosofisille pohdinnoille perustuvia ja vaikuttivat siten vielä tässä vaiheessa vallitsevan psykologisen ja sosiologisen lähestymistapani kannalta valitettavan subjektiivisilta ja epätieteellisiltä.

Vanhemmat tekstit tuntuivat kuitenkin valottavan juuri sitä esikuvallisuuden eettistä puolta, jonka hahmottamisen olin kokenut ongelmalliseksi. Lopulta niihin perehtyminen herättikin syvemmän kiinnostuksen esikuvallisuuden eettisiä perusteita kohtaan ja päädyin tarkastelemaan aihettani huomattavasti syvällisemmästä näkökulmasta. Mitä enemmän ilmiön filosofiseen taustaan tällaisten tekstien kautta perehdyin, sitä selvemmin aloin nähdä, ettei esikuvallisuudessa ole kyse ainoastaan ulospäin näkyvistä ja ulkoapäin määriteltävistä ominaisuuksista ja tavoista toimia, vaan ennen kaikkea tietynlaisesta eettisen asennoitumisen ja ihmisenä olemisen tavasta. Totesin, että opettajia haastatteleamalla tähän yksilön hyvin henkilökohtaiseen ja usein syyllisyyden tai riittämättömyyden tunteitakin aiheuttavaan puoleen olisi vaikea päästä käsiksi ja toisaalta pelkkien käsitysten kartoittamisen kautta tuskin voisin paljastaa mitään merkittävää uutta. Siksi päätinkin kokonaan luopua ajatuksesta tutkia aihetta haastatteluin ja ryhdyin sen sijaan tarkastelemaan esikuvallisuutta kasvatustieteellisenä kysymyksenä.

Painopisteen siirtyessä etiikkaan ja yksilön sisäisen eetoksen merkityksen tarkasteluun jäivät kehityspsykologinen ja sosiologinen näkökulma sekä esikuvallisuuden ulkoisten piirteiden tarkastelu sivujuonteiksi. Koska esikuvallisuudessa kuitenkin on aina kyse osittain ajan ja yhteisön arvojen ja ihanteiden mukaan määrittyvästä ilmiöstä, on sen syvemmäksi ymmärtämiseksi uudessakin asetelmassa ollut tärkeää tarkastella sitä myös sen laajemmissa määrittävissä yhteyksissä (ks. Alasuutari 1999, 87C88). Siksi alkuperäisestä lähestymistavasta säilytettiin julkisen esikuvallisuuden ajallista ja yhteisöllistä määrittymistä kuvaava historiallinen katsaus ja sitä täydennettiin myöhemmin tarkastelulla, jossa pohditaan esikuvallisuuden sekä eettisen ja sivistyksellisen kasvatuksen asemaa kuluttamisen ja viihteen läpäisemässä individualisoituneessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa.

3.2 Kasvatustieteellinen lähestymistapa

Kasvatustieteilijän tehtävänä voidaan nähdä toisaalta pyrkimys tehdä käytäntöä tietoisemmaksi itsestään ja siten purkaa ristiriitoja, mutta toisinaan tämä voi merkitä myös sitä, että hänen on tehtävä käytäntö problemaattiseksi ja kyseenalaistettava itsestäänselvyksiä (Siljander 1988, 66C68). Tässä tutkimuksessa nämä molemmat puolet ovat korostuneet, sillä olen toisaalta pyrkinyt palvelemaan käytäntöä esimerkiksi selvittämällä käsitteiden epämääräisyyttä ja pyrkimällä tekemään näkyvämmäksi esikuvallisuuden merkitystä eettisessä kasvatuksessa, mutta toisaalta olen tällöin myös joutunut kyseenalaistamaan esimerkiksi vallitsevia kasvatusta ja opettajuutta koskevia puhetapoja sekä kasvatuskäytäntöjä.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voidaan karkeasti erottaa kaksi tapaa asennoitua tutkimukseen: tutkimus voi olla joko yleisempään teoriaan tähtäävää, kasvatustodellisuuden rakennetta analysoivaa ja käytännön kokemusmateriaalia jäsentävää toimintaa tai vaihtoehtoisesti käytännön soveltamiseen tähtäävää toimintaa, jossa tutkija pyrkii tietoisesti ottamaan vastuuta käytännöstä ja sen kehittamisestä. Käytännössä nämä lähestymistavat kuitenkin usein sekoittuvat ja näin on myös tämän tutkimuksen kohdalla. Olen pyrkinyt yhtä aikaa sekä määrittämään esikuvallisuuden ideaa ja sen laajempia yhteyksiä että tuottamaan käytäntöä palvelevaa tietoa liittämällä sen opettajuuteen ja käytännön eettisen kasvatuksen kysymyksiin. Tutkimusaiheen luonteesta johtuen tutkimukseeni liittyy lisäksi erityinen hyvän elämän näkökulman korostuminen: esikuvallisuuden määrittely ja yhteyksien kuvaamisen lisäksi olen pitänyt perusteltuna pohtia myös sitä, miten olisi hyvä olla. (Ks. Harra 2003, 239C244; Siljander 1988, 55C57; Varto 1992, 27C28.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, jossa apuvälineitä tai laitteita ei juurikaan voida käyttää, tutkija on itse keskeinen tutkimusvälineensä. Tutkimusta tehdessään hän ajattelee, tuntee ja tahtoo sekä havainnoi itseään ja muuta todellisuutta. Siksi tutkijan oma kriittinen ajattelu onkin lopulta tutkimuksen teossa tärkein metodi, sillä ajattelua parempaa keinoa tehdä tutkimusta ei liene olemassa. Tällaisessa tutkimuksessa tutkijan on siirryttävä tiukan epistemologisesta asemasta kohti keskustelevaa asemaa, jolloin tutkijan ja tavallisen kasvattajan roolit lähenevät toisiaan. (Rauhala 1983, 9; Skinnari 1994, 37; Suoranta 1995, 199.) Asetelma näkyy tässä tutkimuksessa siten, että olen pyrkinyt tarkastelemaan tärkeinä

pitämiäni kysymyksiä käytännönläheisesti ja käynyt jatkuvasti vuoropuhelua toisaalta omien ajatusteni, kokemusteni ja käsitysteni ja toisaalta aineistossani esitettyjen ajatusten kanssa. Tämä keskustelu, tai toisinaan ehkä myös väittely, on tutkimuksen edetessä johtanut omien ennakkokäsitysten uudelleenarviointiin ja uusien selitysten etsimiseen.

Toisaalta rooliani tutkijana voi kuvata myös kysyväksi siinä mielessä kuin Varto (1992) sen esittää: Kysyvän tutkija pyrkii ongelmallistamaan sen, mitä yleisesti pidetään itsestään selvänä tai luonnollisena ja keskeisenä päämääränä voidaan tällöin nähdä tutkittavan aihepiirin syvempi ymmärtäminen ja inhimillisen olemassaolon rikastaminen. Tutkimuksella voi siten olla merkitystä sekä tutkijan omalle elämälle että myös syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana. (Varto 1992, 16.) Olen edennyt pohdinnoissani usein juuri itsestäänselvyksien kyseenalaistamisen ja ongelmallistamisen kautta ja kohteena ovat olleet muun muassa individualismin ihannoiti ilman yksilön etiikan näkökulmaa, vallitseva persoonaton virallinen kasvatuspuhe, auktoriteetin kasvatusta sekä arvojen taivuttamisen hiljainen hyväksyminen talouselämässä ja mediassa. Tarkastelemalla näitä asioita olen pyrkinyt tekemään näkyväksi niitä ongelmia, joita näkymättömät tai kielletyt itsestäänselvykset aiheuttavat eettiselle kasvatukselle.

Kasvatustutkimustakin tutkimusta voidaan luonnehtia empiiriseksi tutkimukseksi siinä mielessä, että tutkija on itse osa sitä todellisuutta, jonka ilmiötä hän teoreettisesti tutkii (Skinnari 1994, 37). Varto (1992) kuvaa tutkijan ja tutkittavan suhdetta tässä yhteisessä todellisuudessa:

Tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan ihmisen maailmaan, elämismailmaan, ja tässä maailmassa kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset ovat antaneet tai kulloinkin antavat tapahtumille ja ilmiöille. Kaikki ovat kietoutuneet näihin merkityksiin aina jo ennen tutkimuksellisen tarkastelemisen alkamista, eikä tätä kietoutuneisuutta voi millään tavalla erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toimista ja tavasta ymmärtää. Tutkimuskohdetta ei siten koskaan voida pitää esineenä, koska tutkijan ja kohteen kietoutuneisuus tulee esille tutkimuksen kaikilla tasoilla ja kaikissa vaiheissa. (Varto 1992, 14C15.)

Esikuvallisuus on mitä suurimmassa määrin jaetun elämismailman sosiaalisesti rakentuva ilmiö, eikä minulla siksi tutkijana ole mahdollisuutta astua maailman perusjäsenyntyneisyyden

ulkopuolelle tutkimaan tai kokemaan sitä Apuhtaana@. Esikuvallisuus ei siten ole tässä tutkimuksessa tutkijalleen pysyvä objekti, vaan merkityksillä ladattu ilmiö, jonka tutkiminen on ollut siihen liitettyjen merkityssisältöjen tarkastelua ja erottelua. Koska tutkimuksen alussa ei ole voinut olla täysin selvää, millä tavoin tutkittava ilmiö on olemassa, on tutkimukselliseksi lähtökohdiksi siksi täytynyt hyväksyä joitakin subjektiivisesti oikeana tai tarkoituksenmukaisena pidettyjä etukäteisratkaisuja ja uskomuksia. Jotkin tulkinnat on ollut pakko olettaa ongelmattomiksi, koska jokaisella tulkinnalla on omat ennakkoehtonsa, joilla puolestaan on omat ennakkoehtonsa ja tulkintaa voitaisiin siten jatkaa loputtomiin. Kuten jo edellä on kuvattu, on rajan vetäminen tiettyyn kohtaan johtanut tutkimustyön edetessä huomaamaan, että jotkin oikeiksi oletetut käsitykset ja tulkinnat ovatkin olleet virheellisiä tai puutteellisia. Asetelmaa korjaillen on kuitenkin vähitellen voitu edetä kohti jäsentyneempää kuvaa siitä, mitä oikeastaan ollaan tutkimassa ja kuinka ilmiö on olemassa. (Ks. Anttonen 1996, 67; Heiskala 1990, 242; Varto 1992, 18C25.)

Tutkimus, jossa tutkija itse on tärkein tutkimusvälineensä, jossa tutkittavaa kohdetta ei voi ennalta määrittää joksikin objektiksi ja jossa näkökulmat ja lähestymistavat voivat tutkimuksen kuluessa elää paljonkin, korostuu tutkijan taitojen, omien ennakkokäsitysten tiedostamisen ja tutkimuksessa tehtävien ratkaisujen raportoinnin merkitys. Siksi jo ennen tutkimukseen ryhtymistä ja tutkimuksen aikanakin tutkijan olisi ensinnäkin pyrittävä kouluttamaan keskeistä tutkimusvälinettään eli itseään siten, että hän kykenisi tekemään mahdollisimman tarkkoja havaintoja, ajattelemaan mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti sekä uskaltaisi olla luova. Erityisesti esikuvallisuuden kaltaista, arvoihin sidottua ilmiötä tutkittaessa korostuu myös tutkijan eettinen kypsyytensä: tutkijan lähestymistavan valintaan, aiheen käsittelytapaan ja johtopäätösten tekoon sisältyy monia moraalisia valintoja. (ks. Skinnari 1994, 37). Ainoa tapa kehittää itsessään tällaisia tutkimuksen teossa tarvittavia taitoja ja ominaisuuksia lienee harjoitus, jatkuva luova ajattelu ja havainnointi. Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan sanoa, että työ on opettanut tekijäänsä, välillä myös kantapäähän kautta. Koska tutkielman teko on ollut monivuotinen projekti ja tutkimusasetelma on ajan kuluessa muuttunut ja jäsentynyt huomattavasti, on kehitystä varmasti tapahtunut. Tutkimuksen tarkastelijan tehtäväksi viime kädessä kuitenkin aina jää arvioida, kuinka tutkija on työssään suoriutunut.

Tutkimukseen ryhtyessään tutkijalla on aina olemassa enemmän tai vähemmän perusteltuja aihetta koskevia käsityksiä ja asenteita jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Tämän vuoksi tutkijan olisi aluksi tultava mahdollisimman tietoisesti omista käsityksistään ja asenteistaan tuomalla esiin tutkittavaa ilmiötä koskeva esiyymmärryksensä. Tällöin on myös mahdollista alustavasti nostaa esille ja raportoida se, mikä tutkimuksen kohteeksi tulee ja mistä näkökulmista sitä katsotaan. (Varto 1992, 53C55.) Alkuperäiseen tutkimusasetelmaani tällaista esiyymmärryksen kartoitusta ei varsinaisesti kuulunut, vaan pyrin alkuvaiheessa aineistoa haalinessani ennemminkin löytämään vahvistusta ennakkokäsityksilleni. Tutkimuskohteen osoittauduttua ennakoitua ongelmallisemmaksi, lähestymistavan muuttuessa pohdiskelevammaksi ja alustavan perehtymisen vaihtuessa läpi tutkimuksen kestäväksi etsimisprosessiksi tutkimukseen vaikuttaneet käsitykseni ja asenteeni ovat kuitenkin uskoakseni moneen kertaan tulleet tiedostetuiksi ja arvioinnin kohteiksi. Tutkimuksen kohteena oleva esikuvallisuus ja sen tarkastelun näkökulma on pitkän perehtymisjakson ja näkökulmien etsimisen jälkeen alustavasti määriteltä ja raportoitu tässä luvussa, mutta määrittelyä on luonnollisesti edelleen syvennetty varsinaisessa tutkimusosassa eri teemoihin liittyen.

Koska alustavat käsitykset ja asennoitumiset tutkimuksen aikana muuttuvat, on mahdollisista tutkimuksen aikana tapahtuvista lähestymistavan muutoksista ja tehdyistä ratkaisuista raportoitava mahdollisimman tarkasti. Oman toiminnan tarkkailun ja raportoinnin kautta on mahdollista paremmin varmistaa, että tutkimus todella kohdistuu siihen mitä sen on tarkoitus tutkia, että prosessin aikana tehtävät ratkaisut ovat tietoisesti tehtyjä ja että ulkopuolisen on mahdollista seurata ja arvioida tutkijan etenemistä aiheensa parissa. (Varto 1992, 51C52; ks. myös Ehrnrooth 1990, 34C35.) Rauhala (1983) muistuttaa aiheellisesti, että tutkimuskohteen alustava ontologinen määrittely ja sille perustuvan näkökulman ja menetelmien valinnan raportointi ovat tärkeitä, mutta ne eivät ole lopulta riippuvaisia siitä, pohtiiko ja tiedostaako tutkija niitä vai ei. Ne tulevat aina joka tapauksessa tehdyiksi C pahimmillaan rutiininomaisesti käytettyjen metodien toimesta. (Rauhala 1983, 10.) Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin etenemistä ja tehtyjä ratkaisuja on pyritty tekemään näkyvämmäksi ja perustellummiksi kuvaamalla edeltäviä yrityksiä lähestyä aihetta, selostamalla tutkimuksessa hyödynnetyn aineiston keräämisen ja käytön periaatteita sekä määrittelemällä joitakin keskeisiä käsitteitä, käsityksiä ja asennoitumisia, joilla on ollut merkitystä tutkimuksessa tehdyille

ratkaisuille.

Tutkimuksen kulkua voidaan kuvata spiraalimaisesti eteneväksi hermeneuttiseksi prosessiksi, jossa on liikuttu tutkittavaa ilmiötä koskevan esiyymmärryksen ja tutkimuksen aikana yksityiskohdista tehtyjen havaintojen välillä siten, että aikaisemmat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä on tutkimusprosessin aikana yhä uudelleen tarkistettu, korjattu ja ylitetty. Edellä kuvaamaani siirtymää alkuperäisestä psykologis-sosiologisesta asetelmasta nykyiseen kasvatustilanteeseen ja eettiseen lähestymistapaan voidaan pitää hermeneuttisen lähestymistapani ensimmäisenä ja karkeimpana jäsentämiskehänä. Sen myötä syntyi myös ensimmäinen jäsentyneempi kokonaisuus, historiallinen katsaus, joka osaltaan auttoi löytämään uusia näkökulmia aiheeseen. Tutkimusprosessin aikana alustava esiyymmärrys, joka alussa oli hyvinkin jäsentymätön ja refleктоimaton, on toiminut viitekehyksenä, jonka varassa ilmiötä on lähestytty ja johon uudet havainnot on suhteutettu. Tällä tavoin kuva kohteesta on vähitellen jäsentynyt ja ymmärrys **C** joka ei ole ollut pelkästään kausaalisten yhteyksien hahmottamista, vaan myös esikuvallisuuteen liitettyjen merkitysten oivaltamista **C** on syventynyt. (Ks. Juntunen & Mehtonen 1977, 113C117; Niinistö 1981, 21; Puolimatka 1995, 21; Turunen 1987, 55.)

Lähestymistapaani voidaan esikuvallisuuden määrittelyn osalta luonnehtia myös fenomenologiseksi siinä mielessä, että olen ensinnäkin yrittänyt **C** esiyymmärryksen perusteella määrittelyä näkökulmasta huolimatta **C** tarkastella ilmiötä luovasti, ilman lukkoon lyötyjä ennakoasenteista ja paljastaa ilmiöstä sellaista, mitä ennakkokäsitysten ja asenteiden perusteella ei olisi tullut ajatelleeksi. (Esim. Krohn 1967, 168C170.) Osaltaan tällaista asennoitumista on auttanut se, että alkuvaiheen **A**varmojen käsitysten murenemisen jälkeen olen useaan otteeseen joutunut uudelleen pohtimaan, mitä oikeastaan olen tutkimassa. Punaista lankaa etsiessäni olen lähtenyt esikuvallisuuden laajasti ymmärretystä määritelmästä, lähestynyt sitä mahdollisimman monipuolisesti, ihmisille eri asioita merkitsevänä ilmiönä. Olen myös ottanut tarkastelun ja vertailun kohteeksi monia erilaisia ihmisten välisen vaikuttamisen tapoja ja tarkastellut niiden eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa käsitykseeni esikuvallisuudesta.

Toinen fenomenologiselle lähestymistavalle tyypillinen piirre etenemisessäni on ollut se, että olen epäolennaisia asioita ulkopuolelle sulkeistamalla vähitellen pyrkinyt kohti persoonallisen esikuvallisuuden yksinkertaistettua ideaa, ideaalia, erottelemalla niitä piirteitä, jotka näyttävät muodostavan esikuvallisuuden olemuksen ytimen. Tällöin sellaiset värityneet tai

vääristyneet esikuvallisuuden muodot, kuten pelkkä psykologinen samastumismalli, yli-inhimillinen legendojen hahmo, poliittisesti väritynyt mallikansalaisideaali tai kulutus- ja viihdekulttuurin idoli ovat jääneet ulkopuolelle. Oletukseni ja ajatukseni on ollut, että koska kyseessä on kuitenkin lopulta sosiaalisesti rakentuva ilmiö, ei ihmisestä riippumaton objekti, voi esikuvallisuudella olla ilmiönä monia olemuksia riippuen tarkastelun näkökulmasta (ks. Juntunen & Mehtonen 1977, 110C111). Esikuvallisuuden eideettisessä reduktiossani havaintojen luokittelua sanelevana intressinä on ollut nähdä esikuvallisuus ensisijaisesti persoonan ominaisuutena ja eettisen kasvatuksen välineenä ja tästä syystä ulkopuolelle on sulkeistettu tästä näkökulmasta katsottuna epäolennaiset tekijät. Kokoavasti voidaan sanoa, että fenomenologisessa lähestymistavassani tutkimuskohteeseen liittyvien piirteiden erittelemisen ja saattaminen yhteensopivaksi omien ennakkokäsitysteni kanssa on siis pakottanut tarkastelemaan esikuvallisuutta avoimesti usealla eri tavalla, jotta jotkin piirteet ovat sitten lopulta voineet oman intressini ohjaamana valikoitua loikeiksi@ (Ks. Juntunen & Mehtonen 1977, 108C113; Krohn 1967, 184C185; Varto 1992, 86C87.)

Koska tässä tutkimuksessa on ollut kyse pitkälti oman näkökulman ja omien käsitysten varassa etenemisestä sekä dialogista toisten esittämien ajatusten ja omien ajatusteni välillä, on tekstissä ollut luontevaa käyttää yksikön ensimmäistä persoonaa. Tutkijan oman äänen kuulumisen lisäksi tekstissä on toisaalta annettu sijaa myös lainattujen ajattelijoiden äänelle: olen sijoittanut lukujen alkuun ja muualle tekstiin suoria lainauksia, jotka alun perin ovat toimineet ajatusten herättäjinä tai antaneet uuden tärkeän näkökulman. Lukija voi tällöin nähdä mistä olen lähtenyt liikkeelle ja kuinka olen ajatusta lähtenyt edelleen kehittämään ja liittämään osaksi tutkimuksen aihetta.

3.3 Tutkimuksessa hyödynnetty aineisto

Vaikka tämä tutkimus ei olekaan varsinaisesti mihinkään aineistoon itsessään kohdistuvaa tutkimusta, on tutkimusta varten kuitenkin kerätty kirjallista aineistoa, josta prosessin eri vaiheissa on poimittu ajatuksia pohdintojen lähtökohdiksi tai uusien näkökulmien antajiksi. Alkuvaiheessa pyrkimyksenä oli luonnollisesti kerätä ensisijaisesti esikuvallisuutta käsittelevää aineistoa, mutta aineistonkeruun aikana hahmottuneet yhteydet muihin aiheen kannalta

keskeisiin teemoihin on johtanut perehtymisalueen laajenemiseen moniin suuntiin.

Tutkimuksen teon alkuvaiheeseen kuului pitkä perehtymisjakso, jonka aikana tavoitteena oli tutkimusaiheen **A**kentän@ hahmottaminen eli niiden tärkeiden kysymysten ja teemojen löytäminen, joiden varassa tutkimusta esikuvallisuudesta oli lopulta mahdollista ryhtyä rakentamaan. Esikuvallisuutta kuvaavan aineiston keruuta voidaan kuvata eräänlaiseksi hermeneuttiseksi ja heuristiseksi **A**piirittämisprosessiksi@, aineistoa kerättiin omien esikäsitysten ja kirjallisuudesta löytyneiden viitteiden varassa siihen saakka, kunnes se ei enää tuntunut antavan mitään merkittävää uutta. Näkökulman yksipuolistumista ehkäisi tehokkaasti se, että aiheen käsittely oli käsitteellisestä epämääräisyydestä johtuen niin sisällöllisesti kuin näkökulmallisestikin hyvin kirjavaa ja pakotti siten luovaan yhdistelyyn ja näkökulmien kokeiluun. Perehtymisjakson aineistonkeruun ja aineiston tarkastelun pohjalta muodostui lopulta alustava esikuvallisuuden käsitteenmäärittely ja tutkimuksen näkökulma. Esikuvallisuuden määrittely, näkökulman tarkistaminen ja aiheen laajempiin yhteyksiin perehtyminen ei luonnollisestikaan päättynyt perehtymisjaksoon, vaan se on jatkunut läpi tutkimusprosessin, koska käsitykset ja ajatusrakennelmat ovat ymmärryksen lisääntyessä jatkuvasti muuttuneet ja vaatineet koko asetelman tarkastelemista aina uudelleen. Hyödynnettävä aineisto on siten myös sekä karttunut että karsiutunut tutkimuksen edetessä.

Koska opettajan esikuvallisuus ei ole pitkään aikaan ollut **A**muodissa@, painottuu hyödyntämäni kotimainen ja ulkomainen aineisto ajallisesti pääosin 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alkupuoliskoon, jolloin siitä vielä suorasanaisesti puhuttiin. Tämä herättää luonnollisesti kysymyksiä tulkinnan luotettavuudesta ja aineiston käyttökelpoisuudesta nykyajan kasvatuskäytäntöjen kannalta. Vanhoja tekstejä tulkittaessa on aina vaarana, että aivan toisenlaisessa nykytodellisuudessa elävä tutkija suhtautuu niihin **A**kuten vanhoihin teksteihin yleensä suhtaudutaan@ ja antaa omien luutuneiden vanhaa aikaa koskevien käsitysten ohjata tulkintaansa. Esimerkiksi opettajan esikuvallisuutta tai kuria koskevien sisältöjen tulkinta nykyajan näkökulmasta saattaa helposti johtaa siihen, että tutkija tiedostamattaan etsii vahvistusta käsityksilleen kansakouluajan yli-ihanteellisuudesta tai mielivaltaisista rankaisemiskäytännöistä. Omalla kohdallani tätä vaaraa on vähentänyt se, ettei vanhan ajan kasvatusajatteluun tutustuminen ole vahvistanut, vaan päinvastoin huomattavasti muuttanut käsityksiäni siitä **C** nimenomaan myönteisempään suuntaan. Ulkomaisen aineiston kohdalla

totean lisäksi, että niistä olen pyrkinyt poimimaan vain sellaisia yleisluonteisia sisältöjä, jotka olen katsonut päteviksi esimerkiksi kulttuurista tai koulujärjestelmästä riippumatta.

Mitä aineiston vanhanaikaisuuteen tulee, on todettava, että vaikka käsityksemme monista asioista ovatkin viimeisen vuosisadan aikana suuresti muuttuneet ja tietomme monella tavoin karttuneet, on ihmisyyden ja kasvatuksen perustehtävä säilynyt jokseenkin samana. Kokemukseen perustuva ymmärrys on kasvatuksessa edelleen tieteellisen tiedon rinnalla vähintäänkin yhtä arvokasta ja tämän ymmärryksen muotoamaa käyttökelpoista tietoa välittyy nimenomaan vanhoista teksteistä. Olen itse asiassa melko vakuuttunut siitä, ettei ymmärryksemme kasvatuksesta ja ihmisenä olemisesta ole välttämättä yksinomaan lisääntynyt, vaan olemme subjektiivista kokemusta väheksyessämme uskoakseni jopa menettäneet jotakin siitä ymmärryksestä ja herkkyydestä, joka vanhojen tekstien ajatuksista huokuu (vrt. Ojakangas 2001). Esimerkiksi Rosenqvistin (1929) kuvaus yksilön eettisestä kehityksestä itsensäilytys- ja jäljittelemisvietille perustuvalla lapsuudenasteella kohti luulotellun etevämmyyden tunteen leimaamia Anulikkavuosia@ ja edelleen kohti tilaa, jossa sisäinen ihanne-ihminen lopulta tulee korkeimmaksi inhimilliseksi auktoriteetiksi olisi varmasti jokaiselle opettajalle edelleen relevanttia ja antoisaa luettavaa.

Jotta en joka tapauksessa tiedostamattani syyllistyisi vääristöihin tulkintoihin sen enempää puolesta kuin vastaanakaan, olen pyrkinyt perehtymään kansakouluaikojen ja myöhemmän ajan kasvatustutkimukseen sekä siinä tapahtuneisiin muutoksiin niin vanhoja tekstejä kuin muutosta kuvaavia tutkimuksiakin lukemalla ja tällä tavoin tavoitellut syvempää ymmärrystä kulloisenkin ajan ajattelun lähtökohdista. Toisaalta olen tutkielman alussa esitetyn esikuvallisuuden historiallisen ja yhteiskunnallisen kontekstin hahmottelun kautta tätä perehtyneisyyttä myös pyrkinyt osoittamaan, jotta lukijankin olisi mahdollista sitä arvioida ja hyödyntää.

Suurimman tulkinnan ongelman on tässä tutkimuksessa lopulta aiheuttanut uudempi esikuvallisuutta käsittelevä tai sivuvaava aineisto. Tuoreemmissa teksteissä käsitteistön kirjavuus ja määrittelyjen epämääräisyys on tavallaan pakottanut Atarkoitushakuiseen@ tulkintaan, olen ottanut ajatuksen sieltä ja toisen täältä silloin, kun se on tuntunut antavan omille pohdinnoille uuden näkökulman. Virhetulkinnat ovat tällöin mahdollisia, mutta ne eivät liene loppujen lopuksi tutkimuksen pätevyyden tai luotettavuuden kannalta kovinkaan ratkaisevia, koska tavoitteenani

ei ole ylipäättäen ollut etsiä yhtä oikeaa esikuvallisuuden määritelmää väärrien käsitysten joukosta, vaan rakentaa oma perusteltu kuvaus sen olemuksesta ja merkityksestä eettisessä kasvatuksessa. Siksi voidaan myös sanoa, että tutkimuksessa käytetty aineisto ja siitä lainatut ajatukset voitaisiin varmasti osittain tai kokonaankin vaihtaa toisiin ja tuloksena voisi silti olla aivan yhtä *Aoikea@* kuvaus.

3.4 Alustava käsitteiden määrittely, tutkimustehtävät ja tutkimuksen näkökulma

esikuva C C 1. henkilö, esine, ilmiö tms., jota jäljitellään, seurataan, esimerkki, malli C C, 2. jnk täydellinen, aito, edustava ilmenemismuoto, ihanne, olennoituma, perikuva C C, 3. vanh. vertaus, tunnuskuva, symboli C C (Nykysuomen sanakirja 1983)

esikuvallinen ihanteen mukainen, mallikelpoinen, esimerkillinen, verraton, loistava C C (Uusi suomen kielen sanakirja 1998)

ihanne C C esikuva, korkein päämäärä, täydellisyys, ideaali, ihailun, ihastuksen kohde C C (Nykysuomen sanakirja 1983)

Esikuvalla voidaan sanakirjamääritelmien perusteella yleisesti tarkoittaa mitä tahansa esimerkiksi kelpavaa, elollista tai elotonta, konkreettista tai käsitteellistä, oman lajinsa tai laatunsa ylivertaisinta ilmentymää. Se on ideaali, malli, mitta tai standardi, johon muita verrataan ja käsitteeseen liittyy erinomaisuuden tai poikkeuksellisuuden korostus.

Käsitteitä esikuva, esimerkki ja malli voidaan tavallisesti käyttää toistensa synonyymeina, mutta tässä tutkielmassa käsitteellä esikuva viitataan nimenomaan *persoonaan* ja esikuvallisuudella *persoonan esimerkilliseen eetokseen*. Esikuvallisuus ymmärretään persoonan pysyväksi sisäiseksi ominaisuudeksi, joka voi saada ulkoisen ilmauksensa monin tavoin hyvän mallin tai esimerkin näyttämisenä. Tarkoituksenani ei ole esittää täsmällistä esikuvallisen opettajan normistoa tai hyveluetteloa, vaan pyrin määrittämään esikuvallisuuden idean eli sen keskeiset ominaispiirteet sekä tarkoituksen eettisessä kasvatuksessa.

Tutkimuksen kaksi päätehtävää ovat:

1. Esittää perusteltu kuvaus kasvattajan eettisen esikuvallisuuden tunnuspiirteistä.
2. Selvittää, millä tavoin opettajan esikuvallisuus voi toimia eettisen kasvatuksen välineenä.

Näkökulmaani esikuvallisuuteen voidaan luonnehtia hyve-eettiseksi: pohdin, miten opettaja eettisessä kasvatuksessa voi vaikuttaa ja mitä hyveitä hän voisi itsessään eettisenä kasvattajana kehittää. Hyve-etiikka etiikan näkökulmana on tutkielmani aiheen kannalta kiinnostava, koska siinä ollaan kiinnostuneita yksilön toimintaa ohjaavista hyvistä ominaisuuksista, järjen ja luonteen hyveistä, joista jälkimmäisellä tarkoitetaan aristotelisessä hyve-etiikassa nimenomaan moraalisia hyveitä. Siinä missä opettajan *Aoikeista*@arvoista puhuttaessa helposti jäädytään pinnallisen julistamisen tasolle, on hyveistä puhuminen hedelmällisempää, koska tällöin puhutaan opettajan *persoonaan* kuuluvista pysyvämmistä piirteistä. (Airaksinen 1997, 113C114; Elo 1993, 83; Hirsjärvi 1985, 131.)

Hyveiden perustan voidaan sanoa olevan ihmisen muuttumattomissa lajiominaisuuksissa ja kokemusperäisessä tiedossa siitä, millainen toiminta kulloisessakin tilanteessa todennäköisesti on parasta. Voimme määritellä hyveitä, koska ihmiset kokevat samoja asioita ja ratkaisevat samantyyppisiä ongelmia. Aristotelinen hyve-etiikka pitää ihmisen elämän tarkoituksena hyvän elämän tavoittelua. Hyvää elämää ei kuitenkaan nähdä niinkään jossakin vaiheessa saavutettavana onnellisuuden tilana vaan ennemminkin läpi elämän jatkuvana itsensä kehittämisenä ja jalostamisena. Se on siten jatkuvaa hyveiden harjoittamista ja hyvä toiminta sekä vie kohti päämäärää että on itse osa tuota päämäärää. Klassisen aristotelisen hyve-etiikan mukaisesti ihmiselle itselleen kuuluu järkiolentona vastuu siitä, millainen ihminen hänestä kehittyy. Yksilön korkea moraalitilanne nähdään inhimillisen hyvän edellytyksenä, koska hyvä elämä inhimillisenä päämääränä ei voi koskaan olla erillinen ihmisen tavasta tavoitella sitä. (Hallamaa 1996, 40C41; Turunen 1997.)

Kuten Airaksinen (1993, 30) toteaa, arvioidaan etiikassa aina sitä, mitä tiedetään. Opettaja joutuu työssään usein moraalisiin valintatilanteisiin, joissaärkevimmän valinnan tekeminen edellyttää tietoa etiikan tärkeistä kysymyksistä. Hyveellinen tapa toimia tällaisissa

tilanteissa edellyttää häneltä yleisnäkemyistä hyvästä elämästä sekä arvostelukykyä ja tahtoa toimia hyveellisesti. Hyveellinen toiminta onkin ennen kaikkea käytännölliselle järjelle perustuvaa toimintaa, jonka perustana puolestaan on kokemuksellinen tieto. (Ks. Turunen 1997.)

Hyveiden ja yksilön vastuun pohtimisen tärkeys korostuu erityisesti nyt, kun kollektiiviset auktoriteetit ovat heikentyneet ja yksilöllisyydestä on tullut aikamme ihanne. Vaarana on, että tämä ihanne, joka näyttää olevan erityisen voimissaan puhuttaessa yksilön vapauksista, mutta katoavan helposti yksittäisen ihmisen pienuuteen silloin kun puhutaan velvollisuuksista, vääristyy helposti lyhytnäköiseksi egoismiksi. Jotta näin ei kävisi, tarvitaan yksilön kasvatusta hyveisiin ja myös kasvattajia, jotka itse välittävät hyveellisen ihmisen mallia. Hyveellisen ihmisen ominaisuudet eivät ole synnynnäisiä, vaan ne syntyvät kasvatuksen ja pitkän harjoittelun tuloksena muiden ihmisten parissa. (Esim. Elenius 2003, 50; Hallamaa 1996, 40.)

Haavisto (2003) korostaa, että hyvässä elämässä ja etiikassa on pohjimmiltaan kysymys identiteetistä ja itsekunnioituksesta. Hyveen näkökulma korostaa hyvän elämän ja hyvän ihmisen identiteetin tasapainoista kokonaisuutta ja eheyttä: yksilön henkilökohtaiset valinnat ja teot kertovat siitä, kuka ja minkälainen ihminen hän oikeastaan on. (Haavisto 2003, 35-44.) Tämä sisäisen eheyden ja sisäisen rehellisyyden korostus on aina ajankohtainen, mutta siihen tulisi nähdäkseni erityisesti nykypäivänä kiinnittää huomiota, koska identiteettiään rakentavat lapset ja nuoret altistuvat yhä enemmän voimakkaille, usein ristiriitaisille viesteille ja vaatimuksille. Kun eettisten normien asettamisesta ulkoapäin on samaan aikaan tullut sopimatonta, korostuu hyveisiin kasvattamisen merkitys tapana edistää yksilön itsekontrollin kehittymistä. Hyveitä voidaan luonnehtia itsekontrollin eri muodoiksi, koska sisäistyneinä periaatteina ne auttavat ihmistä säilyttämään harkintakykynsä silloinkin, kun ihmismielen irrationaaliset kerrokset tahtovat sekoittaa tai hämärtää eettistä arvostelukykyä (Elenius 2003, 50).

3.5 Käsitteellisiä ja näkökulmallisia tarkennuksia

Eettisellä kasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kasvatusta, jossa lapselle välitetään yhteisiä arvoja, hänet pyritään saattamaan paremmin tietoiseksi erilaisista arvoista ja ihanteista ja jossa hänen edellytyksiään arvioida erilaisten arvojen tärkeysjärjestystä pyritään kehittämään. Käytän pohdinnoissani samassa merkityksessä myös käsitettä *arvokasvatus*. Eettinen kasvatus nähdään moraalisen autonomian toteutumisen edellytyksenä, ei sen esteenä. Sen auttaa yksilöä luomaan itselleen vahvan moraalisen identiteetin, jolloin yksilö osaa ja kykenee ottamaan muut huomioon, kykenee tekemään itsenäisiä moraalisia päätöksiä ja oppii näkemään paikkansa osana suurempia kokonaisuuksia. (Hellsten 1996, 51.) Puolimatkan (1999) ohje kasvattajalle sopii mielestäni hyvin myös eettisen kasvatuksen luonnehdinnaksi:

Vaikka kasvattaja ei voikaan tietää, minkä kehittyvä olento tulee kokemaan elämänsä tärkeimmäksi asiaksi, hänen velvollisuutensa on ohjata kehitystä niin, että lapsen saavuttaessa kypsyyden hänellä on vielä elämä edessään, ei pelkästään tuhoutuneen elämän menetetyt mahdollisuudet. Kasvattaja ei voi tietää, minkä lapsi tulee kokemaan elämänsä tarkoitukseksi, mutta hän voi tietää, että elämän tarkoitus löytyy kielellisten valmiuksien, loogisen ajattelun, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, esteettisten elämysten ja moraalisen tietoisuuden kehittyessä, ei niiden tuhoutuessa. (Puolimatka 1999, 17.)

Käsitteiden *etiikka* ja *moraali* kohdalla esiintyy epämääräisyyttä, sillä toisinaan niitä käytetään synonyymeina ja toisinaan taas niiden välille tehdään selvä ero. Sanan etiikka kreikankielinen kantasana *ethos* merkitsee samaa kuin latinankielinen sana *mores*, eli tapaa, joten niiden synonyymeinä pitämisellä on perusteensa (Harva 1975, 22). Tavallinen erottelu on, silloin kuin käsitteet kuitenkin on katsottu tarpeelliseksi toisistaan erottaa, että moraalilla ymmärretään yksilön käytäntöjä ohjaavaa tietoa, käsityksiä oikeasta ja väärästä sekä konkreettisia arvoja ja normeja ja etiikalla puolestaan moraalin teoreettista tarkastelua ja reflektivoivaa asennetta. Käytännössä on kuitenkin vaikea sanoa, missä raja teoreettisen eettisen tarkastelun ja käytännön moraalisen ajattelun välillä menee, koska myös moraaliiin kuuluu ajattelu ja jokaisen yksilön moraalin perustana on jonkinlainen etiikka. (Hoffmann 1996, 7; Ikonen-Varila 2000, 108; Harva 1978, 13.)

Koska yhtenäistä linjaa käsitteiden käytöstä ei ole olemassa, jää käsitteiden välisen suhteen määrittely tehtäväksi kussakin tutkimuksessa erikseen. Vaikka pidän luontevana puhua moraalista käytännönläheiseen toimintaan viitattessani ja etiikasta puolestaan silloin, kun viitataan toiminnan syvällisempään reflektointiin tai yksilön yleisempään eettiseen elämänfilosofiaan, on ratkaisuni tässä tutkimuksessa ollut pitäytyä tiukasta ontologisesta erottelusta moraalin ja etiikan välillä. Ratkaisuuni on vaikuttanut erityisesti se, että on olemassa joitakin suhteellisen vakiintuneita sanontatapoja, jotka eivät noudata selkeää erottelua käytännölliseen moraaliiin ja teoreettiseen etiikkaan. Tavallisesti puhutaan esimerkiksi eettisestä esikuvallisuudesta, moraalista auktoriteetista, moraalijattelusta tai eettisestä kasvatustajattelusta ja näitä käsitteitä on tutkimuksessa hyödynnetyssä aineistossa käytetty paljon.

Toisaalta Ikonen-Varila (2002, 108) tekee kuitenkin tämän tutkielman kannalta tärkeän erottelun todetessaan, että kaikilla ihmisillä on moraalii, mutta kaikilla ei välttämättä ole etiikkaa. Olen lähtenyt tutkimaan esikuvallisuutta osin juuri siksi, että aikamme ihmiset näyttävät käyvän arvokeskustelua usein nimenomaan moraaliiin tasolla jonkin yksittäisen tapauksen tiimoilta sen sijaan että keskusteltaisiin moraaliiin taustalla olevista syvemmistä eettisistä kysymyksistä. Monilta ihmisiltä näyttäisi puuttuvan halu katsoa moraaliiin *Ataakse* sen perusteisiin ja määrittellä omaa eettistä perustaansa syvemmin. Tämä on uskoakseni pitkälti seurausta siitä, että viimeistä etiikan uuden tulemisen vuosikymmentä on edeltänyt pitkä jakso, jolloin yleinen ilmapiiri ei juurikaan tukenut eettistä ja filosofista lähestymistapaa asioihin. Puhuessani tutkimuksessani opettajan etiikan merkityksestä eettisessä kasvatuksessa tarkoitan nimenomaan opettajan syvempää, tiedostettua eettistä maailmankatsomusta.

Ihmiskäsitykseni. Skinnari (1994) esittää tämän tutkimuksen kannalta hyödyllisen kolmijaon: Ihmisen kehityksen suuntaan vaikuttavat hänen mukaan 1) fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, 2) biologinen ja kulttuurinen perimä sekä 3) yksilön minuus. Ihminen ei ole sen enempää pelkkä perimän ja ympäristön ohjaama olento kuin pelkkä henkinen olentokaan, vaan hän on molempia ja enemmän. Kasvatuksen tavoitteeksi ei riitä pelkkä yhteiskuntaan sopeuttaminen, vaan tavoitteet olisi nähtävä kaksiosaisena: ihmisen tehtävänä olisi paitsi jäsentyä ympäröivään maailmaan (kasvatuksessa sosialisatiota), myös kasvaa kohti vapautta (minuutta, sellaiseksi kuin on). (Skinnari 1994, 40C41.) Tässä tutkimuksessa erityisesti yksilön tuleminen omaksi itsekseen eettisten esikuvien tuella on ollut pohdinnan kohteena.

Ihminen on rationaalinen olento, joka on siksi myös vastuussa teoistaan. Ihminen ei kuitenkaan ole *aina* rationaalinen, vaan ihmisen irrationaalisuus ilmenee haluina ja tarpeina, jotka eivät välttämättä ole tarkoituksenmukaisia perimmäistä päämäärää, olemassaolon jatkumista, ajatellen. Ihminen muokkaa ympäröivää todellisuutta omilla olemassaolon tavoillaan ja säätelee valinnoillaan samalla ihmiseksi tulemisensa ja ihmisenä olemisensa ehtoja. Syntyjään ihmiset eivät ole sen enempää moraalisesti kypsiä ja autonomisia kuin tasa-arvoisia ja vapaitakaan, vaan heissä on potentiaalinen mahdollisuus tulla sellaiseksi toisten ihmisten parissa. Ihmisen tuleminen eettiseksi olenoksi edellyttää tietoisuutta ja tilannetta, jossa on mahdollisuus valita. Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat välttämättömiä, jotta ihminen voi kasvaa ihmiseksi, sillä ihminen on sosiaalinen olento ja asiat saavat arvon ja merkityksen toisten ihmisten parissa jaettujen merkitysten välityksellä. Ollessaan Aliittyen olemassa@ ihmiset kietoutuvat eettisiin velvoitteisiin toisiaan kohtaan ja tämä on eettisyyden syvin perusta. (Hellsten 1996, 58C59; Pitkänen 1996, 33; Rauhala 1999, 46.)

Arvojen olemus ja alkuperä. Perustava arvoja koskeva kysymys koskettaa niiden olemusta ja alkuperää: ovatko ne objektiivisia ja universaaleja vai subjektiivisia ja suhteellisia? Puhun tutkimuksessani toistuvasti arvojen välittämisestä ja välittymisestä, mutta en halua ottaa kantaa sen enempää arvosubjektivismiin kuin arvo-objektivisminkaan puolesta. Näkemykseni on, että arvojen luonteesta kiisteltäessä ollaan sellaisen kysymyksen äärellä, joka on kiinnostava ja merkitsevä ainoastaan intellektuaalisena, hypoteettisena kysymyksenä. Ihminen on reaali maailmassa aina pakotettu elämään subjektiivisesti oikeiksi kokemiensa arvojen tai sopimuksenvaraisten arvojärjestelmien varassa ja hyväksymään joitakin arvoja perusarvoina. Toisaalta olemme kuitenkin myös pakotettuja perustelemaan näkemyksemme aina vain uudelleen ja uudelleen, koska jokainen sukupolvi joutuu omakohtaisesti etsimään omat arvototuutensa ja on tällöin usein taipuvainen kyseenalaistamaan vallitsevia käsityksiä.

Vaikka en halua ottaa kantaa kysymykseen arvojen luonteesta, esitän kuitenkin neljä tässä tutkimuksessa relevanttina pitämäni Aarvototuutta@.

1. Arvoja pitää tietoisesti välittää kasvavalle polvelle, sillä niitä välittyy ympäristöstä joka tapauksessa.
2. Pyrkimys tulla tietoisesti tärkeinä pitämistään eettisistä arvoista ja sitoutua niihin olisi oltava sekä kasvatuksen tavoitteena että kasvattajan itselleen asettama tavoite.
3. Ei pidä antautua houkutukselle ottaa joitakin arvoja annettuina totuuksina, sillä juuri arvojen ja moraalien kohdalla tarvitaan kipeimmin omaa harkintaa ja tietoista sitoutumista (Airaksinen 1997, 115).
4. **AC C** juuri tässä onkin elämän suurenmoinen vakavuus, siinä, että ihmisen itsensä on omalla persoonallisuudellaan lupa, vieläpä pakkokin ratkaista kysymykset, jotka ovat kaikista tärkeimmät@ (Ahlman 1920, 175C176).

3.6 Aiheen aikaisempi käsittely ja tutkimus

Varsinaista yksinomaan opettajan esikuvallisuuteen keskittyvää tutkimusta ei ole Suomessa tai ulkomailla juurikaan tehty, joskin käsitteiden väljän käytön vuoksi tällaiseksi määrittely on ylipäättään hankalaa. Esikuvallisuuden pohdintaa ja kuvailua eettisen kasvatuksen välineenä on kuitenkin löydettävissä erityisesti 1800-luvun lopulta ja 1900-luvun alkupuoliskon opetusta ja kasvatusta käsittelevästä suomalaisesta kirjallisuudesta. Kansakouluajoilta ovat peräisin lukuisat opettajille ja kasvattajille suunnatut oppaat, joissa kristilliselle etiikalle ja ihmiskuvalle perustaen on hyvin tarkasti kuvattu myös esikuvallisen opettajapersoonan ominaisuuksia. Tällaisia teoksia ovat esimerkiksi tutkielmassani hyödyntämäni Wallinin *Kansakoulun yleinen kasvatusta ja opetusoppi* (1883), Cleven *Koulujen kasvatustaoppi* (1886) sekä Rosenqvistin *Kurinpito ja kasvatusta koulussa: Käsikirja vanhemmille ja opettajille* (1929).

Vielä 1900-luvun puolivälissä julkaistuissa teoksissa, kuten esimerkiksi Haavion

Opettajapersoonallisuus (1948) ja Helan *Luonteenkasvatuksen etiikka* (1948), esitettiin yksityiskohtaisia hyvän opettajan hyveluetteloita ja pohdittiin eettisesti esikuvallisen opettajapersoonallisuuden merkityksestä oppilaiden eettiselle kehitykselle. Näissä teoksissa eettisenä perustana oli edelleen kristillissiveellinen maailmankatsomus, ja vaikka näkemyksiä pyrittiin esittämään myös tieteellisinä tosiasioina, puuttui niiltä kuitenkin usein selvät tieteelliset perustelut (ks. Ojakangas 1997, 26).

Tieteellisemmin aihetta on pyritty lähestymään saksalaisen filosofin Max Schelerin teoksessa *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values* (1973) sekä kolmen esseiden kokoelmateoksessa *Person and Self-Value* (1987). Näissä, alun perin 1900-luvun alkupuolelta peräisin olevissa teksteissä Scheler tarkastelee fenomenologian ja metafysiikan hengessä persoonaa, henkilökohtaisia arvoja sekä moraalisten velvoitteiden arvoperustaa ja pohtii samalla syvällisesti esimerkillisten persoonallisuuksien universaalien piirteiden mahdollisuutta. Samansuuntaisesti ja samoihin aikoihin aihetta on sivunnut myös Buber teoksessaan *Between Man and Man* (1965) pohtiessaan luonteen kasvatuksen mahdollisuutta.

1950-luvun jälkeen julkaistuja esikuvallisuutta käsitteleviä teoksia tai kirjoituksia on yhä harvemmassa ja myös yhä vaikeampi jäljittää, sillä esikuvallisuus käsitteenä ja opettajan ominaisuutena on näyttänyt jäävän epämääräiseksi itsestäänselvyydeksi sivulauseisiin samalla kun opetus ja kasvatus on yhä enemmän tieteellistynyt ja synnyttänyt uusia korvaavia täsmäkäsitteitä. Opettajan esikuvallisuus on typistynyt ja amaallistunut vähitellen psykologiseksi ja sosiokulttuuriseksi ilmiöksi ja esikuvallisuuden sijasta onkin puhuttu esimerkiksi samastumisen kohteena toimivasta käyttäytymismallista tai yhteisön roolimalleista ulkoihin piirteisiin huomiota kiinnittäen. Juuri tätä muutosta ja sen laajempia yhteyksiä kuvataan eri näkökulmista Rinteen (1986), Simolan (1995), Ojakankaan (1997) ja Launosen (2000) tutkimuksissa, joissa on rakennettu kuvausta kansanopettajan mallikansalaisuudesta, kansanopettajuudesta, auktoriteetista sekä eettisestä kasvatusajattelusta kirjallisten dokumenttien pohjalta. Näistä tutkimuksista on siten löydettävissä myös kuvauksia opettajuuden muutoksesta kutsumustaan toteuttavasta esikuvasta kohti opetus- ja kasvatusalan ammattilaista sekä pohdintoja muutoksen syistä.

Lisäksi esikuvallisuutta ovat sivunneet esimerkiksi Peters (1974) opettajan auktoriteetin käsittelyn yhteydessä, Puolimatka (1999) pohtiessaan moraalisen asenteen kasvattamisen

mahdollisuutta, Rauhala (1992) käsitellessään eettisen vastavuoroisuuden ja esimerkin merkitystä henkiselle kasvulle, Lahdes (1983) virallisten opettajapersoonallisuuden ihanteiden tarkastelussaan, Päivänsalo pohtiessaan opettajapersoonallisuuden vaikutusta opetustyöhön (1983) sekä Ahlman (1953) kuvatessaan varsinaisen minän ja suuren persoonallisuuden välistä yhteyttä.

4 OPETTAJAN EETTINEN ESIKUVALLISUUS

4.1 Erilaisten vaikutussuhteiden erot ja yhtäläisyydet

Kaikkea kasvattajan vaikutusta ja mallina oloa ei suinkaan tule pitää esikuvallisuutena. Vaikka erilaisia vaikuttamisen muotoja on käytännössä usein jokseenkin mahdoton erottaa toisistaan, voidaan niiden välillä silti tehdä ontologisia erotteluja. Mitkä sitten ovat niitä muita vaikutussuhteita, joihin aito esikuvallisuus sekoitetaan ja millä tavoin ne eroavat toisistaan? Haavio (1948) erottaa ensinnäkin kolme vähäisempää vaikuttamisen tapaa:

Esimerkin seuraaminen tarkoittaa hänen mukaansa kenen tahansa henkilön, tutun tai tuntemattoman, yksittäisen teon tai hänen käyttäytymistapansa mukaan toimimista. Tällaisessa tilanteessa ei kiinnitetä huomiota tekijän eettiseen ajatteluun tai Atekijäpersoonan kokonaisuuteen. Esimerkki voi kyllä esimerkiksi epäitsekäältä vaikuttavalla teollaan jättää eettisen vaikutuksen ja herättää seuraajassa halun toimia samoin, mutta koska seuraaja ei tunne esimerkin persoonan Aeettistä ydintä, ei kyse kuitenkaan ole aidosta esikuvan seuraamisesta. Seuraaja ei ole tietoinen esimerkin toimintaa ohjaavista motiiveista, jotka voivat olla mitä moninaisimpia eivätkä välttämättä lainkaan syvästä eettisyydestä kumpuavia.

Jäljittelysuhde puolestaan on Haavion mielestä Aaivan ulkokohtainen ja pinnallinen suhde, jossa omaksutaan toisten mielipiteitä ja käyttäytymistapoja. Jäljittelijä ei ole lainkaan tajunnut jäljiteltävän sisäistä eettistä laatua ja suhde onkin pinnallisuudessaan usein hyvin lyhykestoinen. Yleinen koulumaailman esimerkki tällaisesta suhteesta on varmasti oppilaiden

muodostamissa ryhmissä näkyvä jengikäyttäytyminen, jossa yksittäinen oppilas jäljittelee suosikkien muodostamaa ydinryhmää hyväksytyksi tulemisen toivossa.

Johtajan seuraaminen voidaan usein rinnastaa esikuvan seuraamiseen, mutta aina tästä ei kuitenkaan ole kyse. Siinä missä esikuvan asema Haavion mielestä perustuu korkeaan sisäiseen eettiseen laatuun ja tunnesiteeseen esikuvan ja seuraajan välillä, saattaa henkinen johtaja- asema perustua pelkkiin psykologisiin ominaisuuksiin ja eettisessä suhteessa hän voi olla Asuorastaan alamittainen@. Johtajan seuraamisessa on Haavion mukaan hallitsevana päämäärän näkökohta, eikä, kuten esikuvallisuudessa, henkilön Apersonan sisäisestä laadusta säteilevä kokonaisvaikutus sellaisenaan@. (Haavio 1948, 125C127.) Scheler (1987) on Haavion kanssa samoilla linjoilla korostaessaan, ettei johtajuus välttämättä perustu hyvälle arvoille, vaan johtaja voi olla moraalijattelultaan millainen vain. Johtajuuteen riittää, että yksilö haluaa johtaa ja löytää itselleen seuraajia. Johtajat vaikuttavat Schelerin mukaan ainoastaan tahtomme, mutta esikuviin liittyy aina oikeina ja hyvinä pidettyjen arvojen korostus ja ne koskettavat tahtomme taustalla olevaa moraalista asennetta, persoonallista tapaamme suuntautua maailmaan. Tämä tapahtuu arvotietoisuudessa rakkauden vallitessa: AOur being becomes similar to them while we love them.@ (Scheler 1987, 130C140.)

Opettajia on moneen kertaan luokiteltu erilaisiin tyypeihin esimerkiksi persoonallisuuden piirteiden, arvosuuntautuneisuuden tai työssä orientoitumisen perusteella (ks. esim. Haavio 1948; Heinonen 1983; Kari 1977, 1985, 1986; Wahlström 1993, 102C103). Erilaisiin kirjallisiin lähteisiin perehtyessäni olen törmännyt myös moniin erilaisiin Amallityypeihin@, jotka usein rinnastetaan esikuvallisuuteen, mutta jotka eivät kuitenkaan välttämättä ole aivan sama asia.

Roolimallina oleminen voi sisältyä esikuvallisuuteen, mutta kuten Haaviokin toteaa, voi mallin tai esimerkin seuraaminen olla myös eettisen esikuvan seuraamista pinnallisempaa matkimista tai jäljittelyä. Roolimallina toimimisessa voi olla kyse pelkästä ulkoisiin odotuksiin vastaamisesta ja johonkin rooliin yleisesti liitettyjen malliominaisuuksien rutiininomaisesta välittämisestä tai Aesittämisestä@. Hirsjärven (1983, 163) määritelmän mukaan sosiaalinen rooli on odotusten ja normien kokonaisuus, joka liitetään tiettyyn sosiaaliseen asemaan tai statukseen. Mikäli roolimallina olossa on kyse pelkästään tällaisiin ulkoisiin odotuksiin vastaamisesta, ei kyse ole aidosta eettisestä esikuvallisuudesta.

Mallikansalaisuuden käsite sisältää yhteiskunnallisen korostuksen ja sen voidaan ajatella määrittävän sekä yleisten perinteisten käsitysten että yhteiskunnassa vallitsevien Avirallisten arvojen ja tarpeiden perusteella. Ihannekuvan perustana eivät välttämättä ole puhtaasti eettiset ihanteet, vaan myös esimerkiksi poliittiset, taloudelliset tai muut yhteiskunnan kulloisenkin tilanteen aiheuttamat intressit. (Ks. Rinne 1986; Simola 1995.) Tästä johtuen mallikansalaisuus ei välttämättä ole sama asia kuin eettinen esikuvallisuus. Mallikansalainen tukee vallitsevia yhteiskunnallisia arvoja ja normeja, olivat ne sitten kuinka eettisiä tai epäeettisiä tahansa.

Ihanneopettaja on epämääräinen käsite, joka saa yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijöitäkin. Se kuitenkin nähdäkseni viittaa opettajatyyppeihin, joka on tiettyyn tilanteeseen ja tiettyihin odotuksiin parhaiten sopiva. Eettisesti esikuvallista opettajaa voidaan pitää esimerkkinä yhdenlaisesta ihanneopettajasta ja sellainen on katsottu opettajan ideaaliksi vielä 1900-luvun alkupuoliskolla. Opetusta ja kasvatusta koskevissa teksteissä ihanneopettajalla näytetään toisinaan ymmärrettävän suunnilleen samaa kuin mallikansalaisella, mutta se määrittyy nähdäkseni selvemmin ammatin omista ihanteista ja käytännöistä käsin viitaten lähinnä malliopettajuuteen ja -kasvattajuuteen.

Persoonallinen *moraalinen auktoriteetti* vastaa nähdäkseni hyvin pitkälle aidon eettisen esikuvan käsitettä. Jos yksilö kokee toisen ihmisen eettiseksi esikuvakseen, tulee tästä hänelle tällöin myös moraalinen auktoriteetti ja päinvastoin. Voidaan tietysti väittää, että löyhämoraalisenkin yksilön on mahdollista periä moraalinen auktoriteetti jonkin aseman mukana, jolloin se voisi siis periaatteessa perustua myös epäaitoudelle (ks. tarkemmin lukua 4.3). Esimerkiksi papin tai kansakoulun opettajan virkaan on perinteisesti liitetty tällainen jossain määrin kyseenalaistamaton moraalisen auktoriteetin asema, jota ulkoisin symbolein ja tavoin oli vielä mahdollista korostaa. Tällöin on kuitenkin kyse roolimallin esittämisen kaltaisesta pinnallisesta auktoriteettina esiintymisestä, joka on kaukana aidosta esikuvallisuudesta. Toisaalta ei liene ylipäätään mahdollista, että esimerkiksi opettajan olisi mahdollista esittää uskottavaa moraalista auktoriteettia kovinkaan pitkään. Mitä pitkäkestoisemmin ja mitä lähempänä ihmisiä moraalisen auktoriteettina pidetty henkilö vaikuttaa, sitä voimakkaammin aitouden vaatimus korostuu.

Kasvatuksen yhteydessä voidaan edelleen erottaa ainakin kaksi yleistä tapaa puhua

esikuvallisuudesta. Ensimmäinen tapa on ymmärtää esikuva erityisen hyvän ja jalon ihmisyyden edustajaksi, hyvän ihmisen ideaaliksi. Tällaiset korkeat esikuvat jäävät todellisina elossa olevina ihmisinäkin useimmille myyttisiksi pyhimyksiksi tai sankareiksi, joista kerrotaan tarinoita, mutta joita ei ole mahdollista henkilökohtaisesti oppia tuntemaan. Tavallisimmin he ovat suuria historiallisia persoonia tai legendojen fiktiivisiä hahmoja, jotka ajan ja paikan ylittävässä harvinaislaatuudessa jaloudessaan ovat tavallisten ihmisten yläpuolella. Tällaisina esikuvina on usein mainittu esimerkiksi Äiti Teresa ja Jeesus.

Hieman paradoksaaliselta tuntuva piirre tällaisia esikuvia koskevassa puheessa on, että heissä usein sanotaan havainnollisella tavalla ruumiillistuvan jaloja, muutoin abstrakteiksi jääviä arvoja ja ihanteita, vaikka sen enempää heidän persoonansa kuin heidän elämänsäkään ei kuitenkaan tavallisesti ole konkreettisesti kosketuksissa omaan elämäämme, vaan meillä on korkeintaan toisen käden tietoa näistä esikuvista. Nämä Aruumiillistumat®, joiden elämässä ylevien arvojen ja ihanteiden sanotaan lihallistuneen, ovat siis lopulta itsekin jääneet elämään vain mielikuvituksemme avulla tavoitettavissa olevina abstraktioina (merkityksessä Apelkistetty ajatusluomus®), yhdenlaisina hyvän ihmisen malleina, jotka kunkin omista käsityksistä ja tarpeista käsin ovat hyvin monella tavalla tulkittavissa ja muunneltavissa. Siksi onkin nähtävä, ettei tällaisissa esikuvissa tärkeintä lopulta olekaan itse persoona, vaan niiden havainnollistava symbolinen arvo ja se mitä ne edustavat. Vaikka jaloimpien piirteiden kokoelmiksi kanonisoituneet suuret esikuvat persoonina jäävätkin meille vieraiksi, saavat kunnioitusta herättävät arvot ja ihanteet kuitenkin niiden myötä Akasvot® ja kehyskertomuksen, jotka osaltaan auttavat tekemään niistä ymmärrettävämpiä ja elämänläheisempiä. Arvokasvatuksen välineenä tällaiset esikuvat ovatkin moneen kertaan osoittautuneet toimiviksi, sillä esimerkiksi kansojen mytologioissa tärkeinä pidettyjä arvoja on kautta aikojen kyetty välittämään seuraaville sukupolville nimenomaan erilaisten sankarihahmojen, marttyyrien ja pyhimysten elämäntarinoiden muotoon puettuina.

Kuten monien tutkimusten ja varmasti myös omien kokemustemme perusteella tiedämme, on ihminen paitsi sosiaalinen olento, myös sosiaalisesti rakentuva persoona. Ihminen tulee ihmiseksi toisten ihmisten parissa, toisiin ihmisiin itseään verraten ja peilaten, ja kielen (puhe, eleet, tavat) avulla jaetuilla merkityksillä on tässä prosessissa tärkeä osa. (Esim. Burns 1982, 171C174; Taylor 1989, 35C36.) Toinen tapa puhua esikuvista onkin ymmärtää ne

läsnäoleviksi ja vuorovaikutteisiksi persoonallisiksi malleiksi psykologisessa mielessä, jolloin ne ovat lähinnä aineistoa identiteetin rakentamiselle. Kyse ei ole niinkään ihanteesta, vaan ulkoisesta toimintamallista. Nähdäkseni opettajan esikuvallisuus typistyy usein nimenomaan tällaiseksi psykososiaaliseksi ilmiöksi, jossa on kyse merkityksellisten muiden mallikäyttäytymisestä ja sen imitoinnista, heihin samastumisesta tai peilaamisesta. Olennaisena erona ideaalityypin esikuvaan nähden on se, ettei tällainen esikuva ole välttämättä korkeiden arvojen, vaan *omien* arvojensa ruumiillistuma. Se on realistinen ja arkinen ihmisen malli, joka voi olla paitsi hyvä, myös huono.

Yhteenvedo: Yhteisenä piirteenä kaikkiin edellä esiteltyihin käsitteisiin ja vaikuttamisen tapoihin sisältyy ajatus siitä, että toinen jollakin tavoin korkeammalla tasolla oleva, edistyneempi, valistuneempi, valaistuneempi, arvovaltaisempi tai muulla tavoin *Aparempi* yksilö vaikuttaa seuraajaansa, matkijaansa tai ihailijaansa, joka ei omaa vastaavia ominaisuuksia ainakaan samoissa määrin. Niihin kaikkiin voidaan ajatella sisältyvän ajatus mallina, suunnannäyttäjänä ja mittapuuna olemisesta. Erilaiset vaikuttamisen muodot ja roolit eivät luonnollisesti ole välttämättä toisiaan poissulkevia, vaan esimerkiksi esikuva voi samanaikaisesti täyttää niin mallikansalaisen kriteerit kuin olla hyvä malli ja jäljittelyn kohde tai arvostettu johtaja. Esikuvallisuuden sen muista erottavana ominaispiirteenä on kuitenkin pidettävä siihen erottamattomasti kuuluvaa hyvettä, eettisyyttä.

Esikuva on muodosta riippumatta aina eettisen kasvatuksen väline, johon on mahdollista samastua ja kiinnittyä tunteilla. Niin ideaalityypin esikuva kuin läsnäoleva toimintamallikin voi välittää arvoisältöjä, ihanteita ja asenteita. Olennaisena erona ideaalityypin ja läsnäolevan esikuvan välillä on kuitenkin nähtävä se, että vain konkreettinen läsnäoleva esikuva mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen ja realistisen palautteen. Kuvitteellinen esikuva, vaikka sen taustalla olisikin oikeasti elänyt ihminen ja hänen elämänsä, on lopulta aina oman mielikuvituksen muokkaama malli, joka ei ole läsnä korjaamassa kuvaansa. On tietysti mahdollista, että läsnäolevasta persoonallisesta esikuvasta muodostuu yksilölle ennen pitkää myös hyvän ihmisen ideaali, joka voi vaikuttaa hänen elämässään senkin jälkeen kun persoonallinen suhde on katkennut. Tämä on itse asiassa Rosenqvistin (1929) mukaan esikuvien tarkoituksin: niiden tulee persoonallisuuksina ennen pitkää olla väheneviä suuruuksia, joiden välittämä malli kuitenkin abstraktimpina sisäistyneinä arvoina ja ihanteina jää elämään.

Esikuvan jättämä malli yhdestä tavasta elää arvoja todeksi omassa elämässä jää vaikuttamaan, vaikka persoonallinen yhteys katkeakin. (Rosenqvist 1929, 26C27.)

Oma tähän mennessä muotoutunut esikuvakäsitykseni sijoittuu jonnekin näiden kahden esikuvatyyppin välille. Haluan toisaalta kyseenalaistaa esikuvallisuuteen liitetyn poikkeuksellisuuden ja harvinaislaatuisuuden leiman ja etsiä arjen esikuvallisuutta, mutta toisaalta vältän myös kaventamasta sitä pelkäksi psykologiseksi ilmiöksi ilman arvonäkökulmaa. Näen että kyseessä on aina vahvasti eettisestä, mutta kuitenkin myös kaikkia koskettavasta jokapäiväisestä ilmiöstä, koska jokainen ihminen on toiselle potentiaalinen ihmisenä olemisen malli.

4.2 Persoonallisen eettisen esikuvallisuuden peruspiirteet

Esikuvallista opettajaa on perinteisesti kuvattu ihmisenä, jonka elämässä kauniit sanat näkyvät myös esimerkillisenä toimintana. 1800-luvun kasvatusajattelussa ulkoiselle esimerkillisyydelle pantiin paljon arvoa:

Asiain laita on kerrassaan se, että ihmiset enemmän uskovat silmiänsä kuin korviaansa s.o. että esimerkki vaikuttaa enemmän kuin kauniit puheet. Sentähden pankoon opettaja itselleen ankarimmat vaatimukset. Hänen tulee olla sitä, miksi oppilasten tulla pitää, tehdä sitä, mitä heidänkin pitää tekemän, ja karttaa sitä mitä heidänkin pitää karttaman s.o. kaikessa elämässään olla heille mallina ja esikuvana milloin he häntä näkevät, milloinkaan ei, häntä kuulevat taikka eivät kuule. C C Oppilaat tekevät velvollisuutensa sitä mieluisemmin kuin näkevät opettajan tekevän omansa, he noudattavat määrättyä järjestystä, jos opettaja sitä tekee, ovat nöyriä, rauhallisia, ahkeria ja halullisia opetukseen missä näkevät näitä avuja opettajassaan. (Wallin 1883, 252C253.)

Eettisessä esikuvallisuudessa ei kuitenkaan pohjimmiltaan voi olla kyse vain ulkoisista ominaisuuksista, sillä kuten olen historiallisessa katsauksessani esittänyt, voi ulkoinen mallikelpoisuus motivoitua muistakin tekijöistä kuin yksilön sisäisestä eettisyydestä. Millainen sitten on aito esikuva persoonana? Sopiva lähtökohta pohdinnoilleni löytyy Haavion (1948) yhtä aikaa sekä korkeaa eettisyyttä että inhimillisyyttä korostavasta opettajan esikuvallisuuden määrittelystä. Hän kuvaa siveellisten eli eettisten persoonallisten esikuvien vaikutuksia kauniin sanoin:

Nuo ihmiset olemuksellaan jollakin tavoin avasivat meille portteja korkeampaan maailmaan. **C C** heidän kuvansa säilyy sielussamme rakkaassa muistossa, ja tunnemme yhä, miten hienot langat ovat heistä punoutuneet elämämme kehitykseen. Heilläkin oli erehtyvän ihmisen elämänosa, mutta mitä enemmän muistot seestyvät vuosien kuluessa, sitä mieluummin annamme heidän puutteensa anteeksi, sillä parhain ja puhtain olemuksessamme on saanut elämänvoimia heistä ja kaipaa heitä vieläkin. **C C** tunnemme toisen henkilön *koko persoonallisuudeltaan olevan meitä siveellisesti paljon korkeammalla tasolla* ja hänen yksityisten esimerkillisten tekojen kumpuavan siitä. (Haavio 1948, 124C126.)

Haavion esikuvallista opettajaa ohjaavat korkeat eettiset ihanteet ja vaikuttavana voimana on hänen *kokonaispersoonansa* korkea eettisyys. Tämän lisäksi esikuvan seuraaminen edellyttää syntyäkseen Haavion mukaan myös *Atunteenomaista kiintymystä*, jolloin seuraaja intuitiivisesti ja välittömästi tuntee esikuvan tarkoituksien aitouden ja hyvyyden. Ilman tunnettakin esikuva voi kyllä olla kunnioitettu, mutta tällöin hän jää kuitenkin *Asisäisesti vieraaksi*, eikä näin nouse aidon esikuvan asemaan. (Haavio 1948, 125C126; ks. myös Scheler 1987, 133.)

Pyrkimys aitouteen, jonka merkitystä Haaviokin siis korostaa, on nähdäkseni opettajan eettisen esikuvallisuuden perusedellytys. Lapsen kannalta kasvattajan aitous on tärkeää itse asiassa kahdessakin merkityksessä: lapsi tarvitsee kasvattajan, joka on aito paitsi merkityksessä *Arehellinen oma itsensä*, myös merkityksessä *Akonkreettinen* tai *Aläsnäoleva*. Opettaja aitona hyvänä ihmisenä olemisen mallina, jota lapsi voi reaaliaikaisesti tarkkailla ja jonka kanssa hän voi olla vuorovaikutteisessa suhteessa, on arvokasvatuksessa korvaamaton.

Pyrkimystä aitouteen voidaan pitää tärkeänä myös opettajan itsensä kannalta ensinnäkin siksi, että päivittäin persoonallaan kasvattavalle se on tasapainoisen ja kestävästä identiteetin perusta. Kukaan tuskin voi identiteettinsä eheyttä vaarantamatta loputtomasti näytellä muuta kuin on. Huomionarvoinen seikka aitoudesta ja identiteetistä puhuttaessa kuitenkin on, että ihminen voi paitsi tietoisesti pyrkiä antamaan itsestään parannellun tai valheellisen kuvan, myös tiedostamattaan tehdä näin itselleen ja muille. Itsearvostusta ja itsetuntemusta pidetään yleisesti tasapainoisen ja eheän identiteetin kannalta keskeisimpinä tekijöinä, mutta itsearvostuksen tarve voi myös johtaa siihen, että ihminen myönteistä minäkäsitystä vaaliakseen tiedostamattaan pyrkii kieltämään tai ulkoistamaan puutteitaan tai heikkouksiaan, toisin sanoen näkemään itsensä edullisemmassa valossa kuin todellisuudessa on.

(Ks. Aho 1996, 13; Korpinen 1990, 11C15; Kääriäinen 1988, 12.) Tällaisessa tilanteessa yksilö on tavallaan aidosti sellainen kuin kokee olevansa ja saattaa ehkä tunnustaa itsessään myös joitakin puutteita, mutta hänen itsetuntemuksensa perustuu valikoivalle tulkinalle.

Ahlman (1953) pitää tällaista tietoisuudelta piiloon jäävää pyrkimystä peitellä kielteisiä ominaisuuksia luonteeltaan moraalisenä. Hänen mukaan moraalisesti korkeammalla tasolla oleva henkilö on sisäiseltä rehellisyydeltään suurempi, koska hän kykenee tekemään oikeampia sisäisiä havaintoja kuin alhaisella moraalisen tasolla oleva. (Ahlman 1953, 139C140.) Samalla tavoin näyttää ajattelevan myös Rauhala (1992, 69), joka pitää Aarvotajunnan kirkkautta@ henkisen kehittyneisyyden korkeatasoisuuteen heijastuvana tekijänä. Vaikka ihmisen sisäisen rehellisyyden tai tietoisuuden aste voi varmasti olla riippuvainen muistakin tekijöistä, ovat Ahlman ja Rauhala kuitenkin tässä mielestäni osaltaan oikeassa. Olisi ainakin helppo kuvitella, että moraalisesti korkeammalla tasolla oleva ihminen olisi tiedostavampi ja siten vähemmän taipuvaisempi tiedostamattomaan omien kielteisten piirteidensä kieltämiseen ja ulkoistamiseen.

Toisaalta Ahlman on mielestäni oikeassa myös siinä, ettei moraalista kehittyneisyyttä kuitenkaan tule suoraan ymmärtää pelkästään kognitiivisen ajattelun kehittyneisyydestä riippuvaiseksi, eikä ihmisen eettistä herkkyyttä ja jaloutta siten suoraan älykkyydestä riippuvaiseksi (Ahlman 1953, 55C57; ks. myös Uusikylä 2002, 12). Ihminen voi varmasti olla mitä jaloin persoona vaikka ei niin älykäs olisikaan, jos hänellä vain on ihmisten välisissä suhteissa kehittyntä intuitiivista herkkyyttä (empatia) sekä *tahto* olla hyvä ihminen. Ahlmanin mukaan eettistä onkin ainoastaan siellä missä on tahtoa, sillä sisäisen tahdon ja tunteen maailma on se, jossa ihminen elää. Kaikki mikä on yksilölle hänen elämässään todella tärkeää ja arvokasta on lopulta sitä juuri siksi, että hän sitä subjektiivisesti tahtoo. (Ahlman 1920, 19C35; ks. myös Taylor 1989, 34.)

Voitaneen olettaa, että korkea moraalinen ja sen myötä kehittynyt moraalinen tiedostavuus ja sisäinen rehellisyys tekevät eettisesti esikuvallisesta ihmisestä myös aidommin oman itsensä. Näitä aitoutta edistäviä ominaisuuksia voidaan siten niin ikään pitää esikuvan perusominaisuuksiin kuuluvina, mutta toisaalta ei ole kuitenkaan varmastikaan tarkoituksenmukaista asettaa eettisen tiedostavuuden tai aitouden vaatimusta sentään yksilön identiteetin eheyden edelle. Ihminen on varmasti riittävän aito silloin, kun hän kokee olevansa oma itsensä ja tämä kuva on mahdollisimman samansuuntainen muiden ihmisten käsitysten

kanssa. Ihmisen aitouden absoluuttinen määrittelyminen on epäilemättä yhtä mahdotonta kuin täydellinen sisäinen rehellisyyskin ja siksi esikuvankin aitous on käytännössä aina jossain määrin tulkinnanvaraista ja suhteellista, sitä ei voi täydellisesti saavuttaa eikä myöskään todentaa. Se on siis tyypillinen korkea ihanne: tärkeintä ei ole sen absoluuttinen saavuttaminen, joka on joka tapauksessa mahdotonta, vaan kuten olen jo aikaisemmin korostanut, pyrkimys sitä kohti. Tässä kohden saattaa palautua mieleen, että olen aikaisemmin hieman kritisoinut nykyistä kasvatuspuhetta siitä, ettei siinä haluta ilmaista, kuinka tavoiteltavat arvot persoonassa näkyvät; sanamuodoissa näytetään usein kasvatettavan lasta *kohti* jotakin arvoa, kuten vastuullisuutta, sen sijaan että tavoitteeksi esitettäisiin vastuullisen *ihmisen* kasvattaminen. Siksi on tarpeen tarkentaa, että tarkoitan pyrkimyksellä kohti aitoutta nimenomaan pyrkimystä tulla aidoksi ihmiseksi. Lienee selvää, että korkeiden eettisten arvojen ja ihanteiden kohdalla on aina kyse Avain@ suuntautumisesta niitä kohti, siksi tärkeimpänä onkin pidettävä päämäärän sijaan itse matkaa. Vaikka ihminen ei voikaan toteuttaa jotakin korkeaa arvoa absoluuttisesti, on kilvoittelu sitä kohti silti jalostavaa ja kasvattavaa.

Kuten Cleve (1886) toteaa, ovat opettajaan ihmisenä kohdistetut eettiset vaatimukset sinänsä samat kuin mitä keneltä tahansa ihmiseltä voidaan vaatia. Opettaja ei voi vapautua omasta yksilöllisestä tavastaan olla ihminen, eikä siten myöskään eettisessä mielessä olla enempää tai vähempää kuin on. Tämä ei kuitenkaan vapauta opettajaa pyrkimyksistä tulla Aparemmaksi omaksi itsekseen@, sillä aitouden vaatimus korostuu erityisesti silloin, kun toimitaan julkisena kasvattajana ja tarkkailun kohteena. Cleven ohje opettajalle kahden sadan vuoden takaa onkin varmasti edelleen pätevä: AHän seisokoon nuorison edessä niin kuin hän seisoi oman omantuntonsa edessä.@ (Cleve 1886, 377.)

Identiteetin tasapainon lisäksi toinen hyvä syy pyrkiä aitouteen on tarve säilyttää ja ylläpitää eettisessä kasvatuksessa välttämätön *auktoriteetti*. Opettaja voi yrittää valheellisesti esiintyä suurempana moraalisen auktoriteettina kuin onkaan, mutta ajan mittaan epäaitous paljastuu ja tällöin opettajan auktoriteetti murenee nopeasti. Kun oppilaiden luottamus opettajaan aitouteen kerran on menetetty, on sen saavuttaminen jälkepäin huomattavasti vaikeampaa, ja siellä missä aito luonnollinen auktoriteetti kadotetaan, astuvat tilalle helposti pakottavat ja kontrolloivat vallan muodot (esim. Peters 1974, 264). Siksi aitouteen pyrkiminen oppilaiden edessä onkin opettajalle välttämätöntä alusta alkaen.

Lopulta aitous on myös nähtävä ainoana eettisesti kestäväänä tapana saavuttaa oppilaan *luottamus*, jota eettisessä kasvatuksessa on pidettävä välttämättömänä saavutuksena. Kuten Buber (1965) toteaa, voi opettaja ainoastaan luottamuksen kautta saada oppilaan avautumaan ja hyväksymään hänen pyrkimyksensä välittää tärkeinä pidettyjä arvoisältöjä. Kun oppilas kokee, että opettaja aidosti haluaa olla osallisena hänen elämässään ja on kiinnostunut hänestä persoonana, syntyy luottamus ja uskallus kysyä tärkeitä kysymyksiä. Luottamus ei kuitenkaan Buberin mukaan synny niinkään kovalla yrittämisellä, vaan silloin, kun opettaja pyrkii kohtaamaan lapsen omana itsenään ja hyväksymään lapsen sellaisena kuin hän on. Epäsuorat vaikuttamispyrkimykset eivät hänen mielestään ole toimivia, koska niihin turvautuessaan kasvattaja menettää yhden vahvuutensa, suoruuden. Vain kahden persoonan välillä tapahtuvan suoran kohtaamisen kautta on mahdollista vaikuttaa kasvatettavan eettisen ajattelun kehittymiseen. (Buber 1965, 105C107.)

Yhteenveto: Kokoavasti opettajan esikuvallisuus voidaan tässä vaiheessa määritellä seuraavasti: Eettisesti esikuvallinen opettaja on kokonaispersoonallisuudeltaan korkeammalla eettisellä tasolla oleva ihminen ja eettisyys on pysyvä osa hänen eetostaan. Hän on moraalisesti tiedostava, uskollinen sille mitä pitää hyvänä ja arvokkaana, pyrkii olemaan aito oma itsensä ja hänen sisäinen rehellisyytensä on suuri. Hänen moraalinen auktoriteettinsa ja kykynsä herättää lapsessa luottamusta perustuvat juuri näille ominaisuuksille. Kasvatuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista voidaan varmasti pitää kasvatettavan tukemista pyrkimyksissään tulla tuntemaan itsensä moraalisena olentona, tulemaan siksi mitä on. Tässä pyrkimyksessä esikuva voi olla tukena antamalla omalla persoonallaan mallin itsensä tuntevasta ja tärkeinä pitämiinsä arvoihin ja ihanteisiin sitoutuvasta ihmisestä. Ahlman (1953) on nähdäkseni oikeassa väittäessään, että esikuvina pidetyt niin sanotut suuret persoonallisuudet ovat erityisiä usein juuri siksi, että he ovat muita *Atodellisempia* ihmisiä eli toisin sanoen tietoisempia siitä, mitä syvimmitään pitävät tärkeänä ja arvokkaana. He uskaltavat olla uskollisia omille arvoilleen ja sille, minkä kokevat omaksi elämän suunnakseen. He ovat, Ahlmanin käsitteistöä käyttäen, uskollisia *varsinaiselle minälleen*, seuraavat omaa yksilöllistä tahdon suuntaansa. (1953, 97C101.) Tämä ei liene kaukana siitä, mistä puhutaan oman *kutsumuksen* löytämisessä.

4.3 Esikuvan aseman ulkoinen vahvistaminen

The influence of a person who occupies a position of legitimate power may be rather independent of his attributes as an individual. Even imbeciles who have inherited the crowns of royal nations have exerted power and influence over masses of people. (McDavid & Harari 1968, 349C350.)

McDavidin & Hararin teoksessaan *Social Psychology* esittämästä valtaa ja oikeutusta käsittelevästä toteamuksesta voidaan erottaa kaksi huomiota:

1. Arvovaltainen asema ja sen mukaisesti toimiminen eivät välttämättä kerro mitään yksilön todellisesta luonteenlaadusta, eli hänen arvoistaan, asenteistaan, kognitiivisista kyvyistään, motiiveistaan tms.
2. Ihailun ja kunnioitetun vaikuttajan aseman voi saada valmiina annettuun tai perittyyn asemaan tai virkaan kuuluvan statuksena.

Nämä huomiot eivät sinänsä ole erityisen merkittäviä tai uusia ja jokainen joskus ihmisten kanssa tekemisissä ollut voi varmasti todeta ne ainakin tietyin rajoituksin paikkansapitäviksi. Huomiot ilmaisevat tavallaan saman asian kahdella eri tavalla, mutta niillä on kuitenkin pieni näkökulmaero, joka on kiinnostava erityisesti opettajan esikuvallisuutta pohdittaessa. Ensimmäisessä kohdassa nimittäin kiinnitetään huomiota yksilön aseman ja hänen todellisen luonteenlaatunsa väliseen suhteeseen ja toisessa yhteisön tai instituution merkitykseen jonkin aseman saavuttamisessa. Nämä ovat julkiseksi kasvattajaksi valtuutetun opettajan esikuvallisuuden kannalta keskeisiä yhteyksiä, joita on syytä tarkastella tarkemmin.

Johdan huomioista edelleen kaksi esikuvallisuutta koskevaa väittämää: Ensimmäisen huomion pohjalta voidaan ensinnäkin väittää, että yksilön on mahdollista toimia esikuvana siten, että hänen sisäisen eetoksensa puutteet peitetään luoduilla keinotekoisilla ominaisuuksilla, kuten oikeanlaisella parannellulla olemuksella ja käytöksellä. Toiseksi voidaan väittää, että yksilöstä on mahdollista tehdä esikuva nostamalla hänet sellaiseen institutionalisoituneeseen asemaan, johon valmiina kuuluvat moraalista auktoriteettia vahvistavat ulkoiset puitteet ja symbolit. Nämä väittämät ovat luonnollisesti ristiriitaisia jo aiemmin esitetyn käsitykseni kanssa, jonka mukaan

esikuvallisuuden perusta on yksilön persoonan aitoudessa. Tarkastelen kuitenkin seuraavassa kahta esimerkkitapausta, jotka näennäisesti näyttävät antavan tukea väittämille ja pyrin samalla osoittamaan, miksi ne lopulta eivät täytä aidon esikuvallisuuden kriteereitä. Tarkastelu johdattelee samalla myöhempiin pohdintoihini esikuvallisuuden väärinkäytön mahdollisuuksista.

4.3.1 Tuotetut esikuvat

Ensimmäinen esimerkki liittyy siihen tuotettuun ja tuotteistettuun todellisuuteen, jossa lapset ja nuoret tänä päivänä elävät. Eräs ajallemme tyypillinen ilmiö näyttäisi todistavan, että miltei kenestä tahansa voidaan luoda esikuva ja vieläpä melkein mille tahansa kohderyhmälle räätälöitynä. Aikamme on nimittäin tulvillaan erityisesti lapsiin ja nuoriin vetoavia esikuvia, *idoleita*, jotka tietoisesti pyrkivät ihailun ja jäljittelyn kohteiksi. Tällaiset esikuvat kytkeytyvät useimmiten kaupallisiin tarkoituksiin ja niiden taustalla ovat tavallisesti osaavat imagonluonnin ammattilaiset ja suuri markkinointikoneisto. Kukaan tuskin voi väittää, etteivätkö tuotetut idolit olisi tehneet tehtävänsä, päässeet ihailun esikuvan asemaan. Ja vaikka tällaisen kaupallisen lasten ja nuorten ihailutaipumukseen vetoamisen voidaan sanoa olevan eettisesti hieman arveluttavalla pohjalla, on silti myönnettävä, että joukossa on myös aivan kelvollisia ja kasvattavia malleja.

Voiko tällainen idoli siis syntyvästään ja taustalla vaikuttavista motiiveista huolimatta kuitenkin olla hyvä esikuva? Tässä vaiheessa on tarpeen korostaa, että jo käsitteen *Aesikuva* monimerkityksellisyys johtaa helposti myönteiseen vastaukseen. Jos esikuva yksinkertaistaen ymmärretään, kuten usein tällaisessa yhteydessä tehdään, jollakin alalla esimerkillisen hyvin menestyneeksi ja tunnetuksi taitajaksi, ovat idolit epäilemättä hyviä esikuvia. Tällainen esikuvallisuus, josta menestyvät urheilijat ja muusikot ovat ehkä tutuimpia esimerkkejä, on kuitenkin eri asia kuin mitä tässä tutkielmassa pidetään aitona persoonallisena esikuvallisuutena. Kuten olen esittänyt, ei aidon esikuvan vahvuus ole erinomaisissa tiedoissa tai taidoissa, vaan nimensä mukaisesti sen persoonan aitoudessa ja siten sen kyvyssä antaa realistinen ihmisenä olemisen malli. Kuten Ojakangas (2001, 88) huomauttaa, ei todellinen esikuva (Ojakangas käyttää käsitettä *Aesimerkki*) ole pelkkä jäljiteltävä malli, vaan myös kokonaista elämäntapaa sekä siihen liittyviä perinteitä ja tapoja välittävä persoonallinen auktoriteetti. Jonkin alan taitajan

tai tuotetun idolin kohdalla ei juurikaan voida puhua aidosta auktoriteetista muuten kuin sen omalla kapealla erityisalalla. **A**Elämäntapoja@ idolit kyllä välittävät, mutta usein kovin suppeita ja pinnallisia sellaisia. Idoli on palvonnan kohde, joka Ojakankaan (2001, 88) sanoin **A**välittää vain itsensä, oman sankaruutensa@. Kelvollinenkin idoli jää siten esikuvana sitä vajavaisemmaksi, mitä kapeampi kosketuspinta sillä on reaali maailmaan.

Vaikka monet idolit voidaan nähdä harmittomina unelmien ja ihailun kohteina, liittyy viihdeteollisuuden ja markkinoinnin esikuvien tuottamiseen kuitenkin myös joitakin ongelmia. Ollilan (2003) Francis Baconin kuvauksiin nojaava määritelmä valaisee tätä puolta:

Ne ovat tyypillisiä erehdyksiä, luonnollisia taipumuksia tai vikoja, jotka estävät ihmismieltä saavuttamasta täydellistä ja tarkkaa ymmärrystä luonnosta. Idolien tunnistaminen ja niitä vastaan taisteleminen on välttämätöntä, jotta saisimme oikeaa tietoa. Sana **i**doli= tulee kreikankielen sanasta eidolon (mielikuva tai kangastus). Se ei tässä tarkoita epäjumalaa, vaan mahdollista petosta tai väärinymmärryksen lähdeä, joka hämärtää tai sekoittaa tietomme ulkomaailmasta. **C C** Markkinoiden idolit ovat selkeän ajattelun esteitä, jotka syntyvät ihmisten vuorovaikutuksesta ja yhteenliittymisestä. Idolien ytimessä on kieli, ei vain tavallinen puhe, vaan erityiset diskurssit, sanastot ja jargonit. Olemattomillekin asioille voidaan antaa nimi (ja saada ne vaikuttamaan olemassaolevilta). Olemassaoleville asioille voidaan antaa virheellisiä, epämääräisiä tai harhaanjohtavia nimiä. (Ollila 2003, 97.)

Kaupalliset tuotetut idolit ovat siis usein pelkkää pintaa ja illuusiota, ulkoiselta imagoaltaan ja **A**persoonallisuudeltaan@ kaikkea sitä mitä niiden halutaan olevan. Ne ovat usein lyhytaikaisia kulutushyödykkeitä, jotka antavat vain vähän, jos ollenkaan, rakennusaineita realistisen identiteetin rakentamiselle. Sitäkin enemmän ne kuitenkin tarjoavat epärealistisia mittareita, joiden avulla kasvuikäisten on mahdollista seuloa ja tunnistaa omia todellisia ja kuviteltuja puutteellisuuksiaan. Ja näihin puutteisiin tarjoavat ratkaisuja tietysti samat idoleitakin tuottavat markkinat, jotka määräävät, millä tuotteilla ja palveluilla juuri nyt on mahdollista pysyä trendin harjalla ja saada hyväksyntää.

Erilaisista malleista ja idoleista ei nykyaikana ole pulaa, mutta hyvistä esikuvista toisinaan on. Silloin kun kasvattaja luopuu tehtävästään toimia lapselle arvokasvattajana ja esikuvana, ajautuu lapsi helposti etsimään arvosisältöjä ja malleja erilaisista puoleensavetävistä idoleista ja heidän kiehtovista maailmoistaan. Tietysti idolit vetoavat heihin joka tapauksessa,

mutta olennainen ero on, että kasvattajien vetäytyessä taka-alalle heiltä puuttuvat realistiset vertailukohdat ja tällöin huonojen esimerkkien vaikutus on erityisen haitallinen. Idolit voivat vastata tarpeisiin joihin kasvattajat eivät aina vastaa, mutta toisaalta ne saattavat vedota myös sellaisiin tarpeisiin, joihin vastuullinen kasvattaja ei vetoaisi.

Ojakangas (2001, 88) muistuttaa aiheellisesti, ettei kenestäkään yksittäisestä kasvattajasta, eli niin sanotusta tavallisesta ihmisestä, tarvitse tai pidä tulla julkisuuden sankareiden kaltaista idolia. Kasvattajan tehtävänä ei ole tavoitella sankaruutta, vaan antaa realistinen ja ajan muotivillitysten keskellä pysyvyytensä säilyttävä ihmisen malli, johon lapsi tai nuori voi itseään peilata. Tämän tehtävän toteuttaminen on tietysti suuri haaste silloin, kun muut mallit näyttävät paljon hohdokkaammilta. Kasvattaja voi lopulta olla vain sitä mitä oikeasti on, kun taas idoli voi olla juuri sitä mitä ihailija haluaa. Tavallisen kasvattajan valtteina voidaan kuitenkin pitää pysyvyyttä, turvallisuutta sekä aitoa rakastavaa läsnäoloa ja vuorovaikutteisuutta, sillä näissä ominaisuuksissa kaupalliset idolit tuskin pystyvät kilpailemaan.

4.3.2 Virallisesti legitimoidut muodolliset esikuvat

Toinen, opettajuuteen selvemmin liittyvä esimerkkini koskee esikuvallisuuden periyymistä ammatillisena statuksena. Tässä kohdin tulee siis tarkasteltavaksi toinen McDavidin & Hararin toteamuksesta johdettu väittäjä, jonka mukaan *yksilöstä on mahdollista tehdä esikuva nostamalla hänet asemaan, johon valmiina kuuluvat auktoriteettia vahvistavat ulkoiset puitteet ja symbolit*. Kuten olen luvun 2 historiallisessa katsauksessani tarkemmin esittänyt, on opettajan asemaan vielä viime vuosisadan puolella pitkään liitetty julkinen ja virallinen esikuvana olemisen vaatimus ja oikeutus. Noilta ajoilta ovat peräisin myös opettajille tarkoitetut hyveluettelot, joissa esitettiin hyvän esikuvallisen opettajan ominaisuudet (esim. Haavio 1948; Hela 1948). Kansakouluaikanakaan ei suinkaan oltu sokeita sisäisen eettisyyden merkitykselle, mutta ulkoisesti havaittavien ominaisuuksien ja tekojen nähtiin nykyistä selvemmin olevan yhteydessä sisäiseen luonteenlaatuun ja niitä katsottiin aiheelliseksi jalostaa (ks. esim. Rosenqvist 1929; Wallin 1883). Tänä päivänä ulkoiseen olemukseen ei enää samalla tavoin kiinnitetä huomiota, mutta vanha esikuvallisuusajattelu elää jossain määrin vieläkin opettajakuvassa ja jonkinlaisen muodollisen esikuvan aseman voidaan edelleen katsoa siirtyvän

perintönä uusille opettajille.

Missä määrin opettajan aseman julkinen ja virallinen vahvistaminen voi edesauttaa opettajan pääsyä esikuvan asemaan? Muodollisen esikuvallisuuden saavuttamiseksi riittää varmasti se, että aseman oikeutus ja uskottavuus on turvattu ulkoapäin. Aseman säilyttäminen puolestaan edellyttää, ettei opettaja omalla toiminnallaan itse heikennä annettua uskottavuuttaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että hänen on joko valheellista esikuvailluusiota ylläpitääkseen etäännyttävä itsensä oppilaista ja piilotettava ulkoisten merkkien takana, tai vaihtoehtoisesti lopulta aidosti persoonaltaan kasvettava roolinsa mittaiseksi. Jälkimmäinen vaihtoehto on epäilemättä suotavampi, sillä pelkkä rooli on kuitenkin omiaan ennen pitkää paljastumaan oppilaille ja mallikelpoisen ihmisen esittäminen saattaa myös opettaa oppilaita siihen, että eettinen mallikelpoisuus onkin vain ulkoista.

Lienee siis niin, ettei opettajapolvelta toiselle perinteisesti välittynyt muodollinen status ja sen julkinen vahvistaminen sellaisenaan voi tehdä kenestäkään eettistä esikuvaa. Se voi ainoastaan tukea opettajan itsensä persoonallisilla ominaisuuksillaan ansaitsemaa esikuvan asemaa, mikä toki myös on tärkeää. Toisaalta, vaikka aidon esikuvan asemaa ei voikaan ulkoisten puitteiden avulla antaa, on Haavio (1948) nähdäkseni kuitenkin oikeassa väittäessään, että se kuitenkin viime kädessä on aina annettu. **A**nnettu@ ei tässä yhteydessä kuitenkaan tarkoita samaa kuin pelkän annetun aseman perusteella esikuvaksi valikoituminen, vaan kyse on siitä, että mitä syvimmin itsensä kehittämiseen sitoutunut ihminenkin tulee esikuvaksi vasta silloin, kun hänet sellaiseksi muiden toimesta *hyväksytään*. Kasvattaja ei käytännössä ole kasvattaja ilman kasvatettavaa, eikä esikuvakaan ole esikuva ilman seuraajaa. Kasvattaja voi tietysti tuntea houkutusta tavoitella esikuvan asemaa kasvatettavien silmissä, mutta sellaiseksi ei kuitenkaan yksipuolisella päätöksellä ryhdytä. Kuten Haavio sanoo, ei esikuva tavoittele itsekorostusta ja arvostusta muiden silmissä, vaan aito esikuvallisuus on **A**minäkeskeisen elämän särkymistä@, jolloin ihminen epäitsekkyyttä osoittaen omistautuu sille mitä pitää arvokkaana. Aidointa esikuvallisuus onkin usein silloin, kun esikuva itse ei ole siitä tietoinen. (Haavio 1948, 130C131.)

Vaikka esikuvaksi ei voi ryhtyä, ei tämä kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettaja voisi pyrkiä olemaan *esikuvallinen*. Vaikka tietoinen moraalisen auktoriteetin aseman tavoittelu muiden silmissä voidaan nähdä lähinnä pyrkimyksenä valta-asemaan tai itsensä ylentämiseen ja

siten esikuvallisuuden idean vastaisena, on silti mahdollista aidosti pyrkiä olemaan muille hyvänä mallina. Tällainen pyrkimys eroaa olennaisella tavalla itsensä ylentämisen pyrkimyksestä siinä, että paremmaksi ihmiseksi kasvamiseen kuuluu myös omien heikkouksien tunnistaminen, tunnustaminen ja näyttäminen. Hela (1948, 188C189) korostaakin, että kasvattaja voi persoonallaan vaikuttaa oppilaiden siveellisen luonteen muodostumiseen parhaiten silloin, kun hän itsekin oppilaidensa rinnalla *kilvoittelee* luonteenkasvun koulussa osoittaen olevansa ihminen vahvuuksineen ja heikkouksineen. Tällaista epätäydellisyyttä voi tietysti olla vaikea mieltää osaksi esikuvallisuutta, joka opettajakuvassa perinteisesti on assosioitunut erinomaisuuteen ja ylivertauuteen. Rohkeus tunnustaa epätäydellisyyttä itsessään on kuitenkin nähdäkseni aitouden ohella esikuvallisuuden toinen perusvaatimus, jota aitous itse asiassa jo edellyttääkin: täyttääkseen aitouden vaatimuksen yksilön on väistämättä tunnustettava ihmisyyteen erottamattomasti kuuluva puutteellisuus itsessään. Korkea eettisyys ja inhimillinen erehtyväisyys eivät siten ole toisiaan poissulkevia piirteitä.

4.3.3 Esikuva-aseman väärinkäyttö

Ontologisesta näkökulmasta katsottuna persoonallista eettistä esikuvallisuutta, sellaisena kuin se tässä tutkielmassa määritellään, ei tarkalleen ottaen voi käyttää väärin, koska se lakkaa tällöin olemasta aitoa esikuvallisuutta. Jos kuitenkin hetkeksi luovutaan esikuva-ideaalista ja hyväksytään kaikki esikuvalliselta näyttävä esikuvallisuudeksi, on väärinkäyttö mahdollista. Käytännössä voidaan ajatella, että opettaja on lapsen silmissä esikuva silloin, kun hän hänet sellaiseksi kokee, oli opettajan eettinen luonteenlaatu todellisuudessa sitten millainen tahansa. Tällöin on mahdollista, että lapsen silmissä syystä tai toisesta kunnioitusta herättävä opettaja voi asemansa ja älyllisen etevämyytensä avulla ohittaa lapsen arvostelukyvyn ja manipuloida tai indoktrinoida häntä. Hän voi hyödyntää oppilaan häntä kohtaan tuntemaa kiintymystä tai ihailua sekä omaa oppilaantuntemustaan ja pyrkiä vaikuttamaan oppilaan ajatteluun ja asenteisiin omien päämääriensä saavuttamiseksi.

Toisaalta, kuten Puolimatka (1995) muistuttaa, voi persoonallisesta vaikutusvoimastaan tietoisien opettajan toisinaan ylipäättään olla vaikea erottaa, milloin hän aidosti haluaa lapselle hyvää tämän itsensä vuoksi ja milloin hän itse asiassa asettaa omat intressinsä lapsen edelle.

Hän voi iskostaa lapsen oikeina pitämiä uskomuksiaan vilpittömästi lapsen parasta ajatellen. Tällaista tapahtuu eettisessä kasvatuksessa epäilemättä jatkuvasti: kasvattajan on helppo kritiikittömästi välittää eteenpäin niitä *Atotuuksia*, joihin hänet itse on lapsena samalla tavoin kasvatettu uskomaan. Mikä oikeastaan on indoktrinaation ero suhteessa kasvatukselliseen opettamiseen? Eikö kasvatuksessa usein itsestään selvästi pyritä ohjaamaan lasta *Atajuamaan* oman parhaansa tai *Amiten* asiat maailmassa vain ovat? On totta, että opetus ja kasvatustässä suhteessa muistuttavat indoktrinaatiota, mutta päämääriä tarkasteltaessa ne voidaan kuitenkin erottaa toisistaan: kasvatuksessa tärkeänä tavoitteena voidaan pitää pyrkimystä antaa lapselle valmiudet itsenäisesti arvioida tietoja ja arvoja ja siten edistää hänen itsenäisyyttään, kun taas indoktrinaation tarkoituksena on estää näiden valmiuksien kehittymistä ja pitää lapsi riippuvaisena ulkoisesta ohjauksesta. (Ks. Niiniluoto 1994, 160; Puolimatka 1995, 180C181.)

Niin oppilaan kuin opettajankin kannalta olisi tärkeää ehkäistä persoonallisen vaikutusvoiman väärinkäytösten mahdollisuuksia pyrkimällä lisäämään tietoisuutta tällaisen vaikuttamisen luonteesta ja vaaroista. Valmiuksia itsenäiseen kriittiseen ajatteluun ja väärinkäytösten tunnistamiseen on mahdollista kehittää esimerkiksi tarkastelemalla vallan merkitystä *Atotuuksien* määrittämisessä, tunne-elämysten merkitystä arvostelukyvyn kirkkaudelle sekä tiedon määrän ja laadun merkitystä valistuneiden valintojen teolle. Oppilaan näkökulmasta katsottuna tärkeää olisi myös se, että oppilaalla olisi ympärillään läheisiä ihmisiä, jotka aidosti ovat kiinnostuneita hänestä ja jotka vastaavat hänen emotionaalisiin tarpeisiinsa. Tällöin voidaan ehkäistä ajautuminen tilanteeseen, jossa lapsen on vertailukohtien puuttuessa luotettava yhden aikuisen näkemyksiin ja toisaalta myös siihen, että lapsi elää emotionaalisisessa tyhjiössä ja on erityisen altis ulkoisille vaikuttamispyrkimyksille. (Vrt. Puolimatka 1999, 123.) Keskustelevassa yhteisössä turvallisten ihmisten ympäröimänä lapsesta todennäköisemmin kasvaa tavoitteellinen, aktiivinen, tulkitseva ja tahtova olento, joka ei ole helposti ohjailtavissa.

Yhteenveto: Esikuvallisen opettajan piirteisiin voidaan tämän esikuvallisuuden ulkoista vahvistamista käsittelevän tarkastelun perusteella lisätä realismia, kykyä tunnustaa epätäydellisyyttä itsessään, rakastava huolehtivaisuus, halu välittää kokonaista elämäntavan ja ihmisenä olemisen mallia sekä halu ottaa vastuuta siitä mallista, jonka hän lapsille antaa. Aidon eettisen esikuvan aseman suhteen voidaan sanoa, ettei kenestäkään voi ulkoisella vahvistamisella tehdä eettisesti korkeampitasoisia, mutta muodollinen asema voi antaa jo

olemassa olevalle korkealle eettisyydelle tukea. Toisaalta yksilön on kyllä mahdollista pyrkiä olemaan esikuvallinen, mutta esikuvan aseman saavuttaminen ei kuitenkaan ole viime kädessä hänen vallassaan, vaan hän tulee sellaiseksi vain muiden hyväksymänä. Opettaja on yleensä oppilaidensa silmissä aina jonkinlainen auktoriteetti ja siksi hänen on myös mahdollista käyttää asemaansa väärin; hän voi hyödyntää lasten luontaista luottamusta ja kunnioitusta ja omien päämääriensä ajamiseksi. Tässä ei kuitenkaan enää ole kyse aidosta esikuvallisuudesta, vaan manipulaatiosta tai indoktrinaatiosta, jota on mahdollista ehkäistä valistuksella, ajattelun valmiuksien kehittämisellä ja lapsen emotionaalisesta tasapainosta huolehtimisella.

4.4 Esikuvan merkitys eettisten arvojen välittämisessä

Eettiset arvot ovat mitä suurimmissa määrin sidoksissa ihmisen persoonaan. Siksi eettisen kasvatuksen kohdalla on muistettava, että pyrittäessä välittämään arvoja lähestytään samalla hyvin henkilökohtaista aluetta. Monet ajattelijat ovat esittäneet, että ihmisessä on olemassa jonkinlainen moraalinen ydinitseys, joka läpäisee koko hänen olemassaolon tapansa ja ohjaa hänen suuntautumistaan arvoihin. Scheler (1987) esimerkiksi puhuu moraalista asenteesta (Gesinnung), jonka varassa ihminen suuntautuu arvoihin ja jonka mukaan määrittyy kaikki, mitä yksilö haluaa tietää ja saada. Kyseessä on hänen mukaan kaiken ulkoisen vaikuttamisen ulottumattomiin jäävä perusjäsenyisyys, jonka muuttuminen voi tapahtua ainoastaan yksilön omasta tahdosta. (Scheler 1987, 136.) Ahlman (1920, 1953) puhuu samankaltaisessa merkityksessä C Scheleriin tukeutuen C yksilölle ominaisesta tahdon suunnasta, moraalista itseystä tai minuudesta. Hänkin katsoo, että vaikka ihmiseen voidaan monin tavoin vaikuttaa, ei kukaan kuitenkaan voi vastoin yksilön tahtoa ulkoapäin saada häntä moraalisesti huonommaksi tai paremmaksi. Ulkoisella eettisellä kasvatuksella ei siten hänen mukaan myöskään voida taata, että ihmisestä sisimmältään tulee eettisesti arvokas persoonallisuus, vaan sen avulla voidaan ainoastaan istuttaa tottumuksia, kehittää käytännöllistä elämänviisautta sekä yhteisön ja yksilön kannalta suotuisia ominaisuuksia. (Ahlman 1953, 137C138.) Edelleen samanlainen ajattelutapa toistuu myös Buberin (1965) eettisen luonteen kasvatusta koskevissa pohdinnoissa ja Taylorin (1989, 1991) ajatuksissa henkilökohtaisen merkitysnäkökentän tai arvojen horisontin merkityksestä yksilön suuntautumisessa arvoihin.

Kaikissa tapauksissa on kyseessä oletus jonkinlaisesta ihmisen eettistä suuntautumista ohjaavasta sisäisestä periaatteesta, jota ei varsinaisesti voida todentaa, mutta jonka olemassaolo tuntuu perustellulta. En voi tässä paneutua esitettyjen oletusten erilaisiin monimutkaisiin perusteluihin ja niihin liittyviin ongelmiin, vaan katson sen sijaan niin oman tutkimusaiheeni kuin kasvatuksen emansipoivan hengenkin kannalta riittäväksi ja tarkoituksenmukaiseksi lähteä pohdinnoissani siitä yksinkertaistetusta perusoletuksesta, että jokaisella ihmisellä todellakin on oma loukkaamaton yksilöllinen tapansa nähdä maailma, jota ei tule pakolla yrittää muuttaa.

Mikä on tämän todeksi oletetun asiantilan merkitys eettiselle kasvatukselle ja esikuvan roolille siinä? Jos hyväksytään ajatus, että ihmisessä on moraalinen ydin, jota ei voi yksinomaan ulkoapäin muuttaa tekemättä väkivaltaa yksilön persoonaa kohtaan, jää kasvattajan oma esikuvallisuus, eli toisin sanoen arvojen välittäminen oman persoonan kautta, ainoaksi eettisesti kestäväksi tavaksi pyrkiä herättämään lapsessa tahto suuntautua tiettyjä arvoja kohti: Ase minkä näet hyvänä minussa, ei ole vaarallista sinussa. Kun pelkkien ulkoisten vaikuttamispyrkimysten sijaan lähdetään siitä ajatuksesta, että lapsi voi oman kiinnostuksensa mukaisesti tarkkailla arvojen ilmentymistä esikuvana toimivassa kasvattajassa (lapsi ei tietystikään välttämättä osaa ajatella näin), eivät kasvattaja ja lapsi ajaudu vastakkain, vaan tavallaan katsovat samaan suuntaan. Lapsen on tällöin itse mahdollista kypsyytensä rajoissa olla oman syvimmän elämänskatsomuksensa aktiivinen rakentaja. Esikuvana toimiminen ei tietenkään tarkoita sitä, etteikö kasvattaja samalla voisi harjoittaa myös ulkoista valistamista tai tapakasvatusta. Päinvastoin, kun kasvattaja itse elää niin kuin opettaa, voi ulkoisillakin vaikuttamispyrkimyksillä olla suurempi painoarvo lapsen silmissä. Mikäli kasvattaja kuitenkin vastoin lapsen tahtoa yrittää vaikuttaa hänen moraaliseseen asenteeseensa, ei hän varmastikaan tässä onnistu, vaan päinvastoin pakottaa lapsen kehittymään taitavammaksi kyvyssään salata todellinen moraalinen asenteensa ja näyttäytymään erilaisena kuin hän on sisimmässään. (Vrt. Buber 1965, 105; Scheler 1973, 116C117; ks. myös Puolimatka 1999, 119.)

Scheler on varmasti oikeassa sanoessaan, etteivät arvot puhuttele lasta niinkään abstrakteina periaatteina, vaan niitä ilmentävinä persoonallisuuksina. Pienellä lapsella ei ole ylipäätään kykyä käsittää abstrakteja käsitteitä, siksi tunteilla on heidän kohdallaan suurempi merkitys. Mikäli kasvattajan persoona ilmentää jotakin sellaista, mitä lapsi pitää arvokkaana,

syntyy hänen ja lapsen välille tunneside ja tämän tunnesiteen kautta syntyneen avautumisen myötä kasvattaja voi oman persoonansa kautta välittää lapselle arvokokemuksen. Tällöin lapsessa voi myös herätä kiinnostus kehittää itsessään vastaavia ominaisuuksia. Sellaisten läheisten ihmisten arvomaailmalla, jotka lapsi kokee esikuvikseen on suuri merkitys siinä, millaisen Arvoskeeman@ varassa lapsi ylipäätään myöhemmällä iällä tulee elämään. Hyvät esikuvat kehittävät lapsen arvotietoisuutta, tekevät hänet monipuolisemmin ja syvemmin tietoiseksi arvoista, jonka myötä lapsi myös paremmin oppii tuntemaan ja kehittämään itseään. (Scheler 1987, 133C145; ks. myös Puolimatka 1999, 120C124.)

Mitä oikeastaan tarkoittaa se, että esikuvallinen opettaja vaikuttaa koko persoonallaan? Nähdäkseni kyse on siitä, ettei lapsi vain kuuntele sanoja ja tarkkaile tekoja, vaan hän näkee opettajan ihmisenä kokonaisvaltaisesti, osin tietoisesti ja osin tiedostamattaan. Hän kokee merkityksellisen aikuisen rationaalisesti ja emotionaalisesti, etäisesti ja eläytyen, kognitiivisen ymmärtämisen ja intuitiivisen välittömän kokemisen kautta. Lapsi toisin sanoen lukee koko persoonaa ja kaikkia mahdollisia vihjeitä, joita opettaja itsestään antaa. Silloin kun puhumme moraalista oletamme, että ihmiset jakavat jotakin yhteistä, jonka perusteella he voivat ymmärtää toisiaan ja toistensa moraalisia valintoja. Tämä yhteinen lienee pohjimmiltaan ihmisyyss itse: olemme samaa lajia ja samaa alkuperää, tulemme ihmisiksi samalla tavoin toisten ihmisen parissa ja jaamme pitkän yhteisen ihmiskunnan historian, joka osaltaan määrittää sen mitä tänä päivänä olemme. Vaikka jokainen on omanlaisensa persoona, mahdollistaa juuri jaettu ihmisyyss *empathian*, kyvyn tunnetasolla eläytyä toisen kokemukseen. Voimme kokea itsessämme samankaltaisen kokemuksen kuin toinen ihminen kokee, ikään kuin siirtyä hetkeksi tuohon toiseen. Kyseessä on aito näkökulman vaihtaminen, jonka seurauksena on mahdollista aidosti ymmärtää toista ja toimia hänen parhaakseen. Moraalin voidaankin katsoa olevan vain vähän rationaalista, mutta sitäkin enemmän eläytymistä ja tunnetta. (Lindqvist 1998, 17C18; Lindqvist 2002, 80C82; ks. myös Ahlman 1920, 33C37.)

Yhteenveto: Persoonallinen eettinen esikuvallisuus on kasvatuksellisesti hyväksyttävä tapa välittää arvoja ja vaikuttaa siten lapsen eettiseen ajatteluun. Esikuva tekee abstrakteista arvoista konkreettisia ja häneltä on mahdollista omaehtoisesti omaksua arvoisältöjä niin tunnetasoisena kokemisen ja samastumisen kuin rationaalisen tarkastelunkin kautta. Esikuvalta oppimisen mahdollistaa jaettu ihmisyyss C meissä kaikissa on paljon yhteistä C sekä sen

mahdollistama kyky tuntea empatiaa, eläytyä toisen näkökulmaan. Näistä syistä esikuvan persoonallinen vaikutus on usein sanoja paljon voimakkaampi.

4.5 Esikuva moraaliseen itsekuriin kasvattavana auktoriteettina

4.5.1 Kurin merkitys vapautteen kasvattamisessa

Eräs Häuberle niminen Ariemu-kollega@kuuluu 51 vuotta ja 7 kuukautta kestäneellä opettajana-olo ajallansa lyöneen 911,527 kertaa kepillä, 124,010 kertaa vitsalla, 20,989 kertaa viivottimella, 136,715 kertaa vitsalla kämmenelle, antaneen 10,235 suutillikkaa eli lyöntiä suuta vasten, 7,905 korvapuustia, 1,115,800 luunappia (päästä vasten), 22,763 huomautusta s.o. lyöntiä päähän raamatulla, katkismuksella, virsikirjalla tahi kieliopilla; sitä paitsi poikain täytyi seistä polvillansa 777 kertaa herneiden ja 613 kertaa kolmitahkoisen puun päällä, johon vielä tuli että rangaistavat 5,001 kertaa Akantoiivat aasia@ja 1,707 kertaa pakotettiin pitämään vitsaa ylhäällä kädesssä. Kepinlyönneistä tuli noin 800,000 latinankielen sanain ja vitsanlyönneistä 76,000 raamatunlauseiden ja virrenvärssyjen takia. Sama mies ymmärsi käyttää useampaa kuin 3,000 herjaussanaa, joista noin 1,000 oli hänen omia keksimiänsä. (Cleve 1886, 321C 322.)

Cleven kurinpidon ääriesimerkki ja monet muut kerrotut tarinat vanhan koulukasvatuksen kurjuudesta varmasti osaltaan selittävät niitä kielteisiä mielleyhtymiä, joita *kuri* sanana ja koulukasvatuksen välineenä monissa nykyään herättää. Kuri mielletään helposti samaksi kuin rankaiseminen, jolloin se ei enää näyttäydy normaalina kasvatuksen osana, vaan ongelmatilanteiden viimeisenä hallintakeinona.

Tällaista käsitystä niin kansakoulun alkuaikojen koulukurista kuin kurista ylipäätään on kuitenkin pidettävä vääristyneenä. Kuria ei tulisi nähdä kielteisenä asiana, vaan välttämättömänä kasvatuksen välineenä. Sen syvempi merkitys on mielestäni paremmin nähty itse asiassa juuri vanhassa kansakouluajan kasvatusajattelussa, jossa kasvatus ei ollut pelkkää ylioptimistista omaehtoisen kasvun tukemista, vaan myös kasvuun liittyvät, ihmisen perusolemukselta johtuvat *ongelmat* tunnustavaa ja huomioivaa toimintaa. Viime vuosisatojen vaihteen kasvatusajattelulle oli ominaista käsitys, että ihminen ei syntyessään ollut järjellinen eikä vapaa, vaan kuten Wallin asian ilmaisee, Akokonansa vielä luonnon vallassa@. Kuri ei yleisesti suinkaan ollut synonyymi alistamiselle tai rankaisemiselle, vaan sillä tarkoitettiin lähinnä rajojen asettamista ja ohjaamista,

lapsen suojelemista omalta keskeneräisyydeltään ja kypsymättömyydeltään. Rankaiseminen kurin muotona nähtiin itse asiassa osoituksena kasvattajan huonoudesta ja epäonnistumisesta kasvatustehtävässä. Ulkoisen kurin tehtävänä ei ylipäätään ollut vain lapsen hallinta, vaan hänen *itsekurinsa* vähittäinen vahvistaminen, jolla puolestaan tuettiin lapsen kasvua järjelliseksi, vapaaksi ja siveelliseksi ihmiseksi. Tavoitteena oli vähitellen tehdä kasvattaja tarpeettomaksi; hänen auktoriteettinsa tuli olla *Apienenevä suuruus*, jonka kasvatettavan oma kehittynyt itsehallinta, ajattelu ja sisäistynyt eettisyys vähitellen korvasivat. (Ks. Cleve 1886, 357C359; Rosenqvist 1929, 25C31; Wallin 1883, 304C305; vrt. myös Ojakangas 1997.)

Näissä vanhan koulukasvatuksen korostuksissa on tuskin mitään sellaista, mikä ei päisi myös nykyisessä kasvatustodellisuudessa. Itse asiassa niiden arvo on nähdäkseni entistä suurempi nyt, kun vastuu valinnoista on siirtynyt yhä enemmän yksilölle ja erilaisia vaihtoehtoja ja houkutuksia on valtavasti. On nähdäkseni virhe ajatella, kuten nykyisin usein tunnutaan ajattelevan, että kasvatusta ilman rajoittavaa auktoriteettia olisi lapsen vapauden kunnioittamista ja ulkoinen kuri sen loukkaamista. Lapsi ilman kasvattajan ohjausta ei suinkaan ole vapaa, vaan ennemminkin heitteille jätetty, eikä kurin kasvatuksen välineenä tarvitse olla millään tavalla ristiriidassa lapsen oman tahdon ja kiinnostusten kunnioittamisen kanssa. Koska vallan suhteen ei koskaan päädytä tyhjiöön, on kasvatuksessakin aina päästävä selvyyteen siitä, kuka viime kädessä on rajojen asettaja ja missä rajat kulkevat. Kasvatussuhde on, kuten Ojakangas (2001) sanoo, aina väistämättä epäsymmetrinen valtasuhde, jossa kypsempi ja kehittyneempi aikuinen käyttää valtaa suhteessa lapseen. Kyse ei ole alentamisesta tai alistamisesta, sillä sellaisena sitä voitaisiin pitää vain silloin, jos kasvattaja yrittäisi kasvattaa tiedoiltaan ja taidoiltaan tasavertaista ihmistä. Kasvatuksen päämääränä voidaan päinvastoin edelleen pitää pyrkimystä rakastavalla rajoittamisella vähitellen ylentää kasvattajan holhouksesta riippuvainen lapsi vapaaksi autonomiseksi persoonallisuudeksi, jolloin hänen oma tahtonsa ja omat kiinnostuksensa voivat toteutua turvallisesti. (Ojakangas 2001, 51C53).

Nykypäivänäkin tulisi siis muistaa, että lapsi on syntyessään *Aluonto-olento*, joka kasvaa sivistyneeksi, eettiseksi ja vapaaksi ihmiseksi vain ohjatun kasvatuksen ja rajojen asettamisen kautta. Välttämättömän itsekurin kehittämisessä on kasvatuksessa edelleen edettävä ulkoa sisälle: kasvu kohti itsenäistä elämänhallintaa alkaa aina ulkoisesta auktoriteetista ja kurista (rajojen asettamisesta ja ohjauksesta), jotka kasvatettavan kypsyessä vähitellen

voivat tulla sisäisten ohjaavien periaatteiden korvaamiksi. (Vrt. Ojakangas 2001, 52C53; Peters 1974, 263C265.) Ottaessaan oman paikkansa vastuullisena rajojen asettajana kasvattaja voi ehkäistä ajautumisen tilanteeseen, jolloin hänen on taisteltava vallasta kurittomuuteen tottuneiden lasten kanssa kaikin Akurinpidollisin keinoin ja kuri saa ei-toivottavia rankaisemisen ja mielivallan muotoja. Pelkkä kurinpitokaan ei silti välttämättä riitä, ellei kasvattaja onnistu välittämään kurin tarkoitusta lapselle tai lapsi kokee kasvattajan välittämät viestit ristiriitaisina. Rosenqvist (1929, 124) huomauttaakin, että kasvatusongelmien taustalla on usein kasvattajan oman toiminnan ristiriitaisuus: kasvattaja kieltää tarpeettomasti tai ei itse näytä pitävän kiinni niistä periaatteista, joita yrittää lapselle opettaa.

4.5.2 Esikuva moraalisen itsekurin ja epäitsekyyden opettajana

Keskeisin kuriin liittyvä kysymys tämän tutkielman aiheen kannalta koskettaa terveen moraalisen autonomian edellytyksen, *moraalisen itsekurin* kehittymistä ja opettajan esikuvallisuuden merkitystä sen vahvistajana. Tämä itsekurin muoto mahdollistaa kyvyn pitää kiinni korkeammista eettisistä periaatteista silloin, kun omat välittömät alemman tason tarpeet niitä tahtovat horjuttaa. Lienee niin, että oikeutettukin opettajan pyrkimys kasvattaa moraaliseen itsekuriin aina jossain määrin herättää lapsessa vastustusta, sillä tällaisen vastarintatapumuksen voidaan katsoa olevan lapsuuteen kuuluva tunnuspiirre (ks. Buber 1965, 105; Ojakangas 1997, 291C292). Yksi eettisen kasvatuksen suurista haasteista onkin saada lapsi hyväksymään ja omaksumaan sellaisia arvoja, jotka eivät suoraan edistä hänen omaa etuaan, vaan ovat ensiarvoisen tärkeitä kestävän yhteiselon turvaamisessa. Tällaisia arvoja ovat esimerkiksi rehellisyys, oikeamielisyys, vastuullisuus ja tasa-arvo. Siinä missä esimerkiksi vapaus arvona on varmasti jokaisen helppo hyväksyä, ovat nämä arvot yksilön kannalta haastavampia, koska ne eivät ole sallivia arvoja, vaan päinvastoin velvoittavat katsomaan asioita toisten näkökulmasta. Pienten lasten kohdalla periaatteellinen konsensus näiden arvojen tärkeydestä voidaan kyllä varmasti saavuttaa helpostikin, he kun usein vielä pitävät opettajan sanoja ehdottomina totuuksina, mutta ajan myötä kuuliaisuus vähitellen korvautuu kriittisyydellä.

Kun tämä kriittisyys herää ja opettaja lakkaa olemasta oppilaidensa silmissä ehdoton oikean ja toden lähde, punnitaan hänen todellinen eetoksensa perinpohjaisesti. Oppilaat

arvioivat, onko opettaja sanojensa mittainen ja onko hänen opetuksillaan todella käytännön arvoa. Tällöin heidän on varmasti helpompi hyväksyä ja ymmärtää epäitsekkyyden ja itsehallinnan ihanteet, jos opettaja itse on antanut mallia niiden toteuttamisessa. Nykyisin kasvatus itsekuriin ja epäitsekkyyteen oman mallin antamisenkin kautta on kuitenkin vaikeampaa, koska lapset elävät hyvin ristiriitaisten viestien keskellä: vaikka kotona ja koulussa korostettaisiinkin toiset huomioivien arvojen tärkeyttä, välittyy ympäristöstä myös vastakkaisia, itsekkyyteen yllyttäviä viestejä. Miksi lapsi kuuntelisi juuri opettajaa, joka vaatii kaikkein eniten? Tässä tulemme kaikkiin niihin ominaisuuksiin, joita olen aidon eettisen esikuvan kohdalla korostanut: jos opettaja on aito, epätäydellisyytensä tunnustava, arvoilleen uskollinen, luotettava ja välittävä persoona, on hänellä tällöin suurempi mahdollisuus saavuttaa oppilaidensa silmissä moraalisen auktoriteetin asema. Opettajan on oltava oppilaidensa silmissä uskottava luonnollinen auktoriteetti, koska vain tällöin oppilaissa voi herätä halu avautua hänen kasvatuserityksilleen. Tämäkään ei välttämättä takaa, että lapsi kääntyy hänen puoleensa, mutta se on kuitenkin kaikki mitä opettaja osaltaan voi tehdä.

Yhteenveto: Kasvatussuhteessa on aina väistämättä kyse vallasta ja sen vastuullista käyttöä lapsen suojelemiseksi omalta kehittymättömyydeltään on pidettävä oikeutettuna. Kuri on tapa käyttää valtaa lapsen rajoittamiseksi ja ohjaamiseksi ja oikein perustein käytettynä se tukee lapsen kasvua itsekuriin ja autonomiaan. Moraalisen itsekurin kehittymistä on pidettävä yhtenä tärkeimmistä kasvatuksen tavoitteista ja koska siihen kasvattamisessa on kyse kasvattamisesta epäitsekkyyteen, on esikuvien antaman esimerkin merkitys suuri. Lapsen on helpompi irrottautua omasta näkökulmastaan, jos näkee itselleen tärkeiden ihmisten tekevän samoin.

5 OPETTAJAN ESIKUVALLISUUDEN MERKITYS JA MAHDOLLISUUS ARVOJEN MURROKSESSA

Tässä luvussa tarkoitukseni on tarkastella persoonallisen eettisen kasvatuksen mahdollisuutta aikana, jonka sanotaan olevan suuressa murrostilassa niin elämänmuotojen kuin arvojenkin osalta. Sijoitan esikuvallisuuden laajempaan kontekstiin hahmottelemalla esikuvana toimivan opettajan toimintaympäristöä eli niitä nykyajan ilmiöitä ja tärkeitä yhteyksiä, jotka hänen eettisen kasvatuksen tehtäväänsä vaikuttavat. Aloitan tarkasteluni sivistyksellisen kasvatuksen merkityksen ja haasteiden pohdinnalla, josta etenen tarkemmin tarkastelemaan tradition murroksen sekä yhteiskunnan kaupallistumisen ja viihteellistymisen vaikutuksia yksilön elämälle ja kasvatukselle. Erityisenä mielenkiinnon kohteenani ovat markkinatalouden arvot ja kaupallistunut media sekä erityisesti niiden kielteiset vaikutukset opettajan eettisen ja sivistävän kasvatuksen tehtävään. Siksi on myös tarpeen tässä vaiheessa huomauttaa, että ongelmakohtiin keskittyvä tarkasteluni ei juurikaan tee kunniaa talouselämän ja median hyviä toimijoita kohtaan, joita epäilemättä myös on. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan vääristellä asioita, vaan pyrin ainoastaan keskittymään aiheeni kannalta olennaisten ja kiistatta olemassa olevien ongelmien ja Aikohtalonyhteyksien^o osoittamiseen ja tarkasteluun. Vaikka tarkasteluni keskittyy paljolti ihmisen luomien järjestelmien piirteisiin, on näkökulmani silti edelleen yksilökeskeinen. Kuten Herten (2003, 66) toteaa, ovat järjestelmät tarkasti ottaen aina eettisesti syyntakeettomia, koska ainoastaan yksilöillä voi olla moraalialia. Siksi järjestelmien moraalialin tarkastelussakin on pohjimmiltaan kyse järjestelmän muodostavien ihmisyksilöiden moraalialin tarkastelusta.

Eettinen kasvatust nähdään tässä tarkastelussa pitkälti samana asiana kuin kasvatust sivistykseen. Yksilön kasvattaminen toimimaan rakentavasti ja vastuullisesti, omaksumaan yhteisönsä kulttuuriperintöä ja arvoperustaa, tiedostamaan toisenlaisia ajattelutapoja ja katsomuksia, hänen tietojensa ja taitojensa kartuttaminen sekä pyrkimyst auttaa häntä näkemään oma paikkansa ja merkityksensä osana suurempia kokonaisuuksia ovat kaikki omiaan edistämään sekä hänen eettisen ajattelunsa että hänen sivistyksellisen pääomansa kehittymistä.

5.1 Jälkimoderni yhteiskunta eettisen kasvatuksen toimintaympäristönä

Korkeampaa kulttuuria tapaamme ainoastaan siellä, missä ihmisten koko tarmo ei kulu jokapäiväisen ravinnon ja muun välttämättömän hankkimiseen. C C Mitä enemmän elämä vapautuu olemassaolon taistelun painon alta, sitä täydellisempiä ja vaihtelevampia ilmauksia se löytää itselleen. C C On paradoksaalista mutta totta, että paheilla ja korkeammalla kulttuurilla on yhteinen äiti: *joutilaisuus*. (Ahlman 1920, 64C66.)

Aivan kuten Ahlman on esittänyt, on kehityksen myötä lisääntynyt joutilaisuus, mahdollisuus keskittyä muuhunkin kuin perustarpeista huolehtimiseen, todella mahdollistanut niin korkean kulttuurin kuin paheidenkin kukoistuksen. Erityisesti tänä päivänä ihmisillä on enemmän kuin koskaan aikaisemmin aikaa ja mahdollisuuksia luovalle rajojen etsinnälle ja itsensä kehittämislle, mutta yhtä lailla on mahdollista entistä vapaammin olla tekemättä mitään tai hakea tyydytystä toissijaisille ja itsekkäille tarpeille. Siinä missä yhteinen hyvinvointi entisaikojen maatalousyhteisöissä pitkälti riippui kunkin jäsenen jatkuvasta sitoutumisesta sen turvaamiseen, kestää hyvinvointiyhteiskunta melko paljon koettelua, myös moraalisisessa mielessä. Toisaalta monimutkaistuvassa maailmassa yksilön mahdollisuudet hahmottaa asioiden välisiä yhteyksiä ja omien tekojensa ja tekemättä jättämisensä seurauksia on ylipäättään käynyt vaikeammaksi. Tämä asetelma asettaa opettajallekin esikuvana ja sivistyksen ylläpitämiseen pyrkivänä eettisenä kasvattajana monenlaisia haasteita.

5.1.1 Sivistyksen kasvattamisen välttämättömyys ja haasteellisuus

Nykyisenä pitkälle kehittyneen höyryn ja sähkön aikakautena on näet *korkeimman kukoistuksensa saavuttanut teknillinen kulttuuri* suuntautunut monine nerokkaine keksintöineen aineellisten nautintojen lisäämiseen, siten moninkertaistuttaen elämän kaikki entiset houkutukset ja viettelykset, samaan aikaan kun *henkisen ja siveellisen kulttuurin ja sisäisen tunne-elämän rappeutuminen* on johtanut pohjattomaan raakuuteen ja siveelliseen velttouteen, koska ei ole keksitty uusia menettelytapoja ihmissielun valaisemiseksi ja voimistuttamiseksi. (Wallin 1883, 306.)

Olai Wallinin yli sata vuotta sitten esittämä kuvaus voisi sanomaltaan olla omalta ajaltamme.

Usko teknisiin ratkaisuihin, materialismi ja lyhytnäköinen omien tarpeiden tyydyttäminen eivät ole vieraita asioita 2000-luvullakaan. Näyttäisi edelleen siltä, että nopean tieteellisen, teknisen ja taloudellisen edistyksen keskellä ihmisen korkeamman henkisen ja eettisen ulottuvuuden kehitys ja ymmärrys jää jalkoihin. Ihmissielun valaisemisessa ja voimistuttamisessa ei ole tapahtunut samanlaista huimaa edistystä kuin tieteen ja teknologian saralla, vaan monet aikamme ilmiöt näyttävät päinvastoin osoittavan ennemminkin ihmisen henkisen ulottuvuuden unohtumista ja materian ylivaltaa henkisen kustannuksella. Voidaan tietysti sanoa, että esimerkiksi demokratian, ihmisoikeuksien ja tasa-arvon edistämisessä on viimeisten vuosisatojen ja vuosikymmenten aikana monin paikoin edistytty, mutta kun niitä kuitenkin samanaikaisesti toisaalla edelleen räikeästi poljetaan, ei yleiskuva ihmisestä ole kovinkaan paljon kaunistunut. Vastakkaiset kehityssuunnat näyttävät ennemminkin osoittavan, että eettisyys on usein pinnallista ja sivistyksen kuori edelleen kovin ohut.

Hidas edistyminen ihmisen henkisen ja eettisen ulottuvuuden puolella tuntuu hieman oudolta ottaen huomioon, että esimerkiksi filosofia, psykologia, sosiologia, teologia, biologia, geeni- ja meemitutkimus, (filosofinen) antropologia, historiantutkimus ja monet muut tieteenhaarat yhdessä ja erikseen ovat kuitenkin merkittävästi lisänneet ymmärrystämme ihmisestä ja auttaneet muodostamaan tarkempaa kuvaa myös henkisestä ja moraalisen ulottuvuudestamme. Kulttuuria rakentavana olentona ihmisen on ollut myös mahdollista välittää pitkälle kehiteltyjä ajatusrakennelmiaan ja oivalluksiaan perinnöksi jälkipolville, mikä on itse asiassa mahdollistanut kaiken sen valtavan kehityksen, joka monilla elämänalueilla suhteellisen lyhyessä ajassa kuitenkin on tapahtunut (Niiniluoto 1994, 24).

Miksi erityisesti ihmisen eettinen ulottuvuus ei silti näytä jalostuvan samanlaisin harppauksin kuin tekninen äly? Etsittäessä mahdollista vastausta tähän kysymykseen on tarpeen erottaa toisistaan yhteisön kollektiivinen ja monin eri tavoin taltioitu eettinen pääoma, sekä yksilön sisäistynyt eettinen pääoma. Voidaan nimittäin sanoa, että ihmiskunnan kollektiivinen eettinen pääoma, kuin myös muunlainen tiedollinen ja taidollinen pääoma on kyllä vuosituhansien saatossa monin tavoin karttunut. Meillä on enemmän kuin koskaan käytössämme *näytteitä* ihmisen syventyneestä ymmärryksestä ja kehittyneistä taidoista, siitä että joku on jossain tehnyt tai oivaltanut jotakin arvokasta. Meillä on nyt myös varmasti enemmän kuin koskaan tietoa etiikan tärkeistä kysymyksistä sekä itsestämme moraalisen

olentoina. Menneisyyden tapahtumat ovat opettaneet mihin ihminen parhaimmillaan ja pahimmillaan pystyy ja tiedämme siten ainakin periaatteessa, mikä meitä itsemme taholta uhkaa ja millä tavoin voimme ehkäistä yhteisöjä ajautumista esimerkiksi Wallinin mainitsemaan Apohjattomaan raakuuteen ja siveelliseen velttouteen@.

Ongelmana on, että vaikka tällaista yhteistä pääomaa on olemassa, ei se vielä automaattisesti tee yhteisön muodostavista *yksilöistä* sivistyneitä ja eettisiä. On erotettava olemassa oleva jäsentymätön informaatio ja kollektiivinen tieto viisaudesta, joka syntyy aina vasta kokemusten kautta ihmisessä (esim. Uusikylä 2002, 19) ja on myös muistettava, että jokainen ihminen *Avalmiiseen@* maailmaan syntyessäänkin aloittaa aina aivan alusta. *Mitään* siitä kulttuurisesta ja sivistyksellisestä pääomasta, jonka ihmiskunta on vuosituhansien saatossa luonut, ei välity lapseen perimän mukana. Ahlman (1953) sanookin osuvasti, ettei ihminen ole pelkkä empiirinen tosiasia, vaan tehtävä, ihanne. Ihminen voi syntyessään olla valmis ruumiillisesti, mutta sielullis-henkisesti hän ei sitä ole. (Ahlman 1953, 12C13.) Samaa voidaan sanoa myös niistä eettisistä arvoista, joita sivistyksen ylläpitämiseksi kouluissakin pyritään välittämään. Nekään eivät ole empiirisiä tosiasioita, joita voidaan valmiina sisältöinä ja ohjeina siirtää lapselle, vaan ne ovat ilmauksia ihanteista, joita kohti tulisi pyrkiä. Itse kunkin täytyy ne elämän käytänteissä viime kädessä itse koetella ja kokea tärkeiksi, sillä eettiset arvot on aina omaksuttava elämyksellisesti ja sitoutuen, niihin kasvaen. Tavanmukaisesti ja rationaalisesti opittuina totuuksina niitä ei ole mahdollista syvällisesti sisäistää.

Kollektiivisen eettisen jalostumisen esteenä onkin nähtävä ennen kaikkea se, että emme pysty valmiina välittämään toiselle arvokokemusta, sitä henkilökohtaista elämystä, jossa jonkin arvon merkitys avautuu. Pelkkä pinnallinen tapojen ja käytänteiden opettaminen ei riitä, koska näin ei vielä saavuteta sitä tunteen ja eläytyvän kokemisen tasoa, joka kuitenkin on henkisen ja eettisen ydin. Juuri siksi tarvitaan aina uudelleen sellaista sivistävää, näkökulmia avaavaa eettistä kasvatusta ja opetusta, jossa lapsi yhtä aikaa sekä rationaalisen haastamisen että tunnekokemusten kautta ohjataan kokemaan erilaisten arvojen merkityksiä elävässä elämässä. Tärkeitä arvokokemuksia lapsi saa erityisesti vuorovaikutuksessa itselleen tärkeiden ihmisten kanssa, kokiessaan esimerkiksi osallisuutta, luottamusta tai rakastavaa huolenpitoa tai nähdessään heidän toteuttavan esimerkiksi rehellisyyden tai oikeudenmukaisuuden periaatteita käytännössä. Tässä kohden siis myös kasvattajan eetoksen laatu korostuu, kasvattajan olisi

käytännössä oman persoonansa ja toimintansa kautta näytettävä mikä on tärkeää ja arvokasta. Tarvitaan kasvattavia esikuvallisia persoonia, jotka pyrkivät itse elämään niin kuin opettavat ja joilla on eettistä herkkyyttä sekä halu välittää Ojakankaan (2001, 14) mainitsemissa kahdessa merkityksessä: halu välittää tärkeitä arvoja, mutta samalla myös halu välittää toisista välittämisen tärkeyttä.

Kasvattajan hyvät pyrkimykset ja esikuvallisuus eivät välttämättä kuitenkaan yksin riitä eettisessä kasvatuksessa, sillä kasvattaja tarvitsee tuekseen myös samoja arvoja kannattavan ja edistävän yhteisön. Virallisesti tämä tuki on myös olemassa, onhan ilmauksia yhteisestä arvopohjasta ja sen välittämisen tärkeydestä löydettävissä niin opetussuunnitelmista kuin lakiteksteistäkin. Käytännössä yhteisön tuki on kuitenkin viimeisten vuosikymmenten aikana näyttänyt heikentyvän yhteiskunnan muuttuessa niin arvojen kuin elämäntapojenkin suhteen pluralistisemmaksi ja yksilökeskeisemmäksi. Tilanteen ongelmallisuus korostuu erityisesti opettajan kohdalla, koska hänen odotetaan edelleen välittävän oppilailleen yhteistä arvopohjaa, vaikka ympäröivä yhteisö ei siihen aina yksituumaisesti näyttäisikään sitoutuvan.

Yhteisöllisen ajattelun hiipuminen ja yhteisiin arvoihin sitoutumattomuus näyttävät olevan eettisen kasvatuksen toteuttamisen kannalta aikamme suurimpia ongelmia. Niiden kohdalla ei ole kuitenkaan välttämättä kyse vain itsekkyyden lisääntymisestä, vaan jossain määrin myös pakkotilanteesta, sillä jälkimoderniksi kutsuttua aikaamme on yleisesti sanottu leimaavan *detraditionalisaatio*, joka tiivistetyksi määriteltynä tarkoittaa ilmiötä, jossa traditionaaliset yhteisölliset elämänmuodot, objektiivisiksi mielletyt arvojärjestelmät ja ulkoiset auktoriteetit menettävät merkitystään ja murenevat. Yksilön on tällöin, halusi hän tai ei, aikaisempaa enemmän tehtävä itsestään oman elämänsä suunnittelija. (Heelas, Lash & Morris 1996). Vaikka tämän kehityksen syistä ja merkityksestä ei vallitsekaan täyttä yksimielisyyttä, ovat monet siihen liitetyt ilmiöt aikamme kasvatustodellisuudessa selvästi havaittavissa ja siksi sitä on syytä tarkastella seuraavassa hieman tarkemmin.

5.1.2 Detraditionalisaatio ja arvokriisi

Oman todellisen arvojärjestyksen tunnistaminen ja tunnustaminen voi olla ihmiselle toisinaan vaikeaa. Yksi jäsentämistä auttava tekijä voi olla koko persoonallisuutta koskettava henkilökohtainen kriisi, jonka seurauksena yksilö joutuu valitsemaan ja luopumaan, pohtimaan asioiden tärkeysjärjestystä elämässään. Kriisistä selvinneiden tarinoissa toistuvat usein samat kokemukset: Arvomaailma on muuttunut ja jäsentynyt, ennen tärkeitä tuntuneet aineelliset arvot vaikuttavat nyt pinnallisilta ja merkityksettömiltä. Ihminen on oppinut arvostamaan elämän **A**pieniä suuria asioita, kuten terveyttä, ihmissuhteita tai perusturvallisuutta. Tärkeimmiksi arvoiksi koetaan tällöin aidosti sellaiset kestävät arvot, joita ei voi mitata rahassa.

Yhteisötasolla tapahtuvan kriisin yleistä arvomaailmaa tervehdyttävistä vaikutuksista ei voi mennä samalla tavoin takuuseen, sillä yhteisöllä ei ole kollektiivipersonallisuutta, jonka kautta jokainen kokisi tapahtumat samalla tavoin. Vaikka yhteiskunnalla voidaan nähdä olevan jonkinlainen yhteinen arvomaailma, jota kulloinenkin vallitseva tila henkii, on se kuitenkin samalla myös monenlaisten pienempien arvojärjestelmien kokoelma. Esimerkiksi virallisia yhteisiä arvoja edustava valtiovalta, yhä monikansallisemmaksi muuttuva talouselämä, erilaiset alakulttuuriset ryhmät sekä kirkko ja muut katsomukselliset ryhmät kukin toimivat parhaiksi katsomiensa arvopäämäärien edistämiseksi yhdessä ja erikseen. Erilaisista näkökulmista johtuen yhteiskunnallinen kriisi jollakin elämänalueella ei välttämättä toimi pelkästään yhteisön arvomaailmaa tervehdyttävästi, vaan kriisissä voidaan sanoa olevan sekä häviäjiä että voittajia.

Meidän sanotaan nyt elävän keskellä yhdenlaista kriisiä, detraditionalisaation ja sen komponentin, individualisaation, myötä syntynyttä *arvokriisiä*. Traditionaalisen elämänmuodon, jota ovat leimanneet yksilön ylittävä yhteisöllisyys sekä elämän valintoja ohjaavat kollektiiviset arvot, tavat ja ulkoiset auktoriteetit, on nyt nähty murenevan. Samalla aikaisemmin vallinneet sosiaalisesti rakentuneet ja arvotetut muodostelmat kuten luokat, sosiaaliset statukset, sukupuoliroolit tai perinteiset perhemallit ovat menettäneet merkitystään. Vanhan arvojärjestelmän ja elämänmuodon tilalle ei ole tullut yhtä uutta yhdistävää järjestelmää ja elämänmuotoa, vaan sen on korvannut monikulttuurinen, moniarvoinen, avoin ja kokeileva lukuisten mahdollisuuksien maailma, jossa yksilön on ajateltava, määriteltävä, valittava, suunniteltava ja sopeuduttava itse. (Beck & Beck-Gernsheim 1996, 24C32; Niiniluoto 1994,

172C177; Taylor 1989, 1991.) Tässä kriisissä moni vapauteensa eksynyt ihminen on epäonnistunut pyrkimyksissään löytää elämälleen vakaata ja tyydyttävää arvopohjaa ja on siten joutunut häviäjän osaan.

Miksi tällaiseen kriisiin on jouduttu? Koska olemme parhaillaan muutoksen keskellä, on vaikea sanoa, mikä lopulta on murroksen aiheuttaja ja mikä sen seuraus. Siksi kovinkaan pitkälle meneviä selityksiä kehitykselle on vielä ennenaikaista esittää, mutta joitakin mahdollisia syy-yhteyksiä voidaan silti hahmotella:

Jotta ihminen voi ylipäättään päätyä tilanteeseen, jossa hän kyseenalaistaa traditionaaliset elämänmuodot ja arvot, on hänellä oltava mahdollisuus astua tradition tarjoaman ulkopuolelle. Ihmisen on päädyttävä sellaiseen asemaan, jossa hän voi nähdä muita vaihtoehtoja ja tehdä itsenäisiä päätelmiä ja päätöksiä. Tällaista etäisyydenottoa ovat edistäneet ainakin ihmisen itsenäisyyttä lisännyt teknologian kehitys ja siitä seurannut kommunikaation tehostuminen sekä voimistuva liberalistinen kulutuskulttuuri. Ne ovat yhdessä ja erikseen edistäneet pluralismia ja murentanut auktoriteetin tai pyhän asemaan nousseita yhteisiä metakertomuksia tai Asuuria kertomuksia@. (Heelas 1996, 4C5.) Teknologian kehittymisen ja kulutuskulttuurin voimistumisen voidaan itse asiassa katsoa vieneen arvojärjestelmien kehitystä yhtä aikaa kahteen suuntaan: Toisaalla tehostuneen viestinnän ja lisääntyneen matkailun myötä erilaiset arvomaailmat kohtaavat, sekoittuvat ja haastavat toisiaan aikaisempaa voimakkaammin, jolloin moniarvoisuus lisääntyy ja perinteiset arvojärjestelmät muuttuvat joko rikastuen tai heikentyen. Toisaalla taas yli- ja monikansallisen markkinatalouden synnyttämä kulutuskulttuuri yhdistää ihmisiä yli kaikkien rajojen, vierottaa heitä omasta kulttuuriperinnöstään ja köyhdyttää kulttuurista monimuotoisuutta. Kaikesta tästä seuraa, että traditionaaliseen kulttuuriin kohdistuu muospainetta paitsi ulkoapäin, myös sisältä. Ihmiset eivät enää alkujaankaan kasva osaksi vakaata yhtenäiskulttuuria ja siksi odotuksetkin ovat yksilöllistyneet. Kun yksilöllisyys nousee ihanteeksi yhteisöllisyyden kustannuksella, tarjoaa kulutuskeskeinen hyvinvointiyhteiskunta yksilöllisen elämän toteuttamiselle erinomaiset puitteet.

Kehittyneen teknologian ja massakulutuskulttuurin lisäksi kolmantena pysähtyneen tradition ja auktoriteettiuskon murentajana voidaan nähdä jo pitkään ihmisen historiassa vaikuttanut tekijä: koulutus. Yleissivistävällä kouluopetuksella ja -kasvatuksella on perinteisesti ajateltu olevan perinteitä säilyttävän ja vahvistavan tehtävän lisäksi myös uudistava ja itsenäistä

kriittistä ajattelua edistävä tehtävä. Valistuksen ja sivistyksen kautta on ajateltu kasvatettavan ihmisiä, jotka toisaalta kokevat tärkeäksi sitoutua yhteisiin, oikeana pidettyihin arvoihin, mutta jotka toisaalta myös toimivat uudistavana ja kehittävänä voimana (mm. Pitkänen 1996; Hoffmann 1996). Koulutuksen myötä ihmisten ajattelu on avartunut ja se on myös tukenut ihmisen jatkuvaa pyrkimystä ymmärtää ja osata enemmän. Ennen pitkää traditio, Avanha®, ei ole enää kaikilta osin kyennyt tarjoamaan uskottavia selityksiä ja oikeuttamaan itseään Auuden® rinnalla ja siksi se on vähitellen menettänyt merkitystään.

Miksi juuri nykyinen murros on erityisen merkittävä? Suuria mullistuksia on tietysti tapahtunut kautta historian, mutta nykyinen tilanne on menneiden aikojen muutoksiin verrattuna erityinen siksi, että muutokset eivät ole koskaan ennen tapahtuneet näin nopeasti ja laajasti (Kojonkoski-Rännäli 1997). Uudet vaikutteet eivät enää saavu maahamme verkkaisesti höyrylaivalla, vaan tulivat tehostuneen viestinnän ja liikkumisen myötä kaikkialta kaikkialle. Aikaa muutoksen hahmottamiseen ja siihen sopeutumiseen on aikaisempaa vähemmän ja toisaalta maailman pienentyessä yksilön kohtaamat vaikutteet ovat aikaisempaa moninaisemmat.

Suurten kertomusten murentuminen ja muutosten nopeus ja voimakkuus ovat omiaan hämmentämään ihmisiä, mutta syitä vapautteen eksymiselle voidaan löytää myös hyve-etiikan ja lakietiikan välisen kilpailun historiasta. Eleniuksen (2003) mukaan suomalaisessa kulttuurissa on perinteisesti totuttu toisten ohjaukseen ja normien jäykkään noudattamiseen ja ihmiset ovat siten turtuneet elämään velvollisuusetiikan omaa ajattelua passivoivassa ympäristössä. Tällaisen totumuksen juuret juontavat aina uuden ajan alkupuolelle eli 1500- ja 1600 luvuille, jolloin lakietiikka nousi Euroopassa hyve-eettisen ajattelun uhkaajaksi. Uskonpuhdistuksen myötä vahvistunut käsitys ihmisestä syntiin langenneena ja ohjausta tarvitsevana olentona, tieteellisen maailmankuvan syntyminen sekä kantilainen velvollisuusetiikka vaikuttivat kukin osaltaan siihen, että omasta elämästään vastuuta ottavan hyveellisen ihmisen ihanne sai väistyä. Kun yksilölle kuuluvan vastuun omasta elämästään otti yhä selvemmin julkinen valta, oli jokseenkin samantekevää, missä kunnossa toiminnan sisäiset periaatteet olivat. Nyt kun ihmisestä on uudelleen tullut vapaa yksilö, on hyve-eettinen ajattelu ja hyveisiin kasvattaminen noussut uudelleen ajankohtaiseksi. Kun yksilön kohtaama maailma on muuttunut aikaisempaa monimutkaisemmaksi ja moniarvoisemmaksi, vaatii siihen sopeutuminen aivan toisenlaista

itsenäisyyttä ja arvo-osaamista kuin menneet vuosisadat. Kaikki eivät voi enää olla toistensa ohjattavissa, vaan jokaisen olisi opittava kantamaan vastuuta niin omista kuin yhteisistäkin asioista. (Elenius 2003, 51C53; ks. myös Niiniluoto 1994, 175C176.)

5.1.3 Kaupallistunut yhteiskunta kasvuympäristönä

Yksi arvokriisin selvä voittaja näyttää olevan ylikansallinen, kysynnän ja tarjonnan lakien mukaisesti toimiva markkinatalous ja sen toimijat, joiden perustehtävä ja päämäärät eivät järky murroksenkaan aikana C kauppaa käydään aina. Markkinatalous ja kulutuskulttuuri kukoistavat ja kaupalliset ajatusmallit ovat vallanneet uusia elämänalueita. Kukoistamisella en tarkoita pelkästään taloudellista menestystä, vaan myös markkinatalouden arvojen, jatkuvan kilpailun, voitonteon ja kasvun menestystä. Vaikka rahan yleensä sanotaankin olevan pelkkä väline, jonka viisaalla käytöllä ensisijaisesti pyritään edistämään hyvinvointia, on silti helppo havaita, että siitä on tullut yksi aikamme tärkeimmistä ja vaalituimmista arvoista. Toiminnan perustavin arvo näyttää usein olevan sen taloudellisessa kannattavuudessa ja koulumaailmassakin on jo totuttu siihen, että raha toimii mittarina, jonka avulla asiat pannaan tärkeysjärjestykseen. Asioiden tärkeysjärjestykseen asettaminen taloudellisiin perusteisiin on näkynyt muun muassa siinä, että opettajat ja oppilaat joutuvat työskentelemään rapistuvissa koulurakennuksissa, ryhmäkokoja pitää kasvattaa ja pieniä kyläkouluja lakkauttaa, jotta toiminta olisi *kannattavaa*. Tällainen ajattelutapa ei luonnollisestikaan ole sivistyksellisen eettisen koulukasvatuksen toteuttamiselle suotuisa perusta.

Kun markkinatalouden käytännöt valtaavat alaa, jäävät muut, liiallista välineellistämistä ja materialismia haastavat arvomaailmat helposti varjoon ja moniarvoisuus kuihtuu. Ajauduttaessa arvojen välineellistämiseen ja toimintaan ilman syvempiä päämääriä ei useinkaan pysähdytä pohtimaan, millainen toiminta todella edistäisi yksilön ja yhteiskunnan onnellisuutta. Kun tällaiseen tilanteeseen päädytään, *oikeuttavat* tulosvastuullisuus, jatkuvan kasvun tarve ja kilpailun kovuus helposti korkeampien eettisten arvojen taivuttamisen ja suhteellistamisen omien päämäärien saavuttamiseksi. Osittain tämä onnistuu myös siksi, että taitavan retoriikan avulla paheetkin saavat hyveellisen muodon. Talouselämässä esimerkiksi mahdollisimman suuren voiton tavoittelua ei yleensä aseteta työntekijän tai kotimaan hyvinvoinnin turvaamisen edelle,

vaan kyse on Apriorisoinnista@, Atoiminnan tervehdyttämisestä@ ja Akilpailukyvyyn varmistamisesta@, kuten viime vuosina usein on kerrottu. Toisaalta, kun toiminta Aruokkii taloutta@ ja tuloksentekijöillä on Anälkää@, ovat niin ahneus kuin kateuskin, jotka tavallisesti nähdään paheina, markkinataloudessa usein hyveitä. Näitä hyveitä ei kuitenkaan välttämättä sallita kaikille tasapuolisesti: Erityisesti yrityksen osakkeenomistajien ja johtoportaan ahneus näyttää olevan oikeutettua, koska se kuuluu liike-elämän dynamiikkaan ja pitää parhaat tuloksentekijät yrityksessä. Tavallisen rivityöntekijän kohdalla palkankorotuspyyntö saattaa kuitenkin olla yrityksen kilpailukyvyyn kannalta jo liikaa pyydetty. (Ks. Ollila 2003, 97C100; Pursiainen 2002, 38; Sihvola 2003, 26.)

Markkinatalouteen kuuluu ikään kuin sisäänrakennettuna korostunut oman edun vaalimisen näkökulma, jota on tiettyyn rajaan saakka pidettävä myös hyväksyttävänä. Tämä näkökulma ei kuitenkaan saisi korostua liikaa, kuten nyt näyttää käyneen. Nykymuotoinen globaali markkinatalous ei näytä ainakaan vielä laajemmin rohkaisevan talouden toimijoita epäitsekäisiin eettisiin sitoumuksiin, vaikka eettisyys ja yhteisvastuu ovatkin vähitellen nousemassa imagonluonnissa korkeampaan kurssiin. Järjestelmä näyttää päinvastoin edelleen antavan paljon tilaa omaa etuaan ajaville, talouden kovat arvot omaksuneille kekseliäille visionääreille, joilla on kyky pyörittää näköalattomampien oman edun ajajien joukkoa käyttäen heidän hyveitään, ahneutta ja kateutta, kokonaisuuden kannalta otollisella tavalla. (Ks. Ollila 2003, 103.)

Kanniainen (2003) päätyy egoismin ja altruismin välistä suhdetta taloudessa hahmotellessaan lohdulliseen tuntuiseen johtopäätökseen, jonka mukaan tällaisen talouselämässä toimivan egoistinkin etu on kuitenkin ennen pitkää huomata, että vastavuoroinen altruismi on lopulta kestävin tapa toimia. Tähän ei välttämättä tarvita edes eettistä heräämistä, vaan kyse on rationaalisesti ajateltuna kannattavasta toimintatavasta. Hänen päättelyketjunsä on kutakuinkin seuraava: Jos ihmisten väliset kohtaamiset olisivat kertaluonteisia, olisi pelkkä oman hyödyn maksimoimiseen tähtäävä toiminta kannattavaa. Koska taloudellisen toiminnan muodot kuitenkin ovat yhteisöllisen elämän muotoja ja jokapäiväisessä elämässä ollaan toistuvasti tekemisissä samojen ihmisten kanssa, on kannattavaa tavoitella hyvää mainetta. Tämä edellyttää myös toisten hyvän edistämistä sääntöjen noudattamisen ja luottamuksellisten suhteiden luomisen muodossa. Kiusaus saattaa tällöinkin joskus käydä liian suureksi ja yksilö saattaa

yrittää vilpillisiä toimintatapoja, mutta kiinni jäämisestä seuraava ulkopuolelle sulkeminen tai muut rangaistukset pitävät toimijat pääosin oikealla tiellä. (Kanniainen 2003, 78C79; ks. myös Haavisto 2003, 42.)

Näihin ajatuksiin näyttäisi kuitenkin sisältyvän oletus siitä, että on olemassa jokin aina rationaalisesti ja oikeudenmukaisesti toimiva yhteisö ja järjestelmä, joka toimii yhden oikean oikeudenmukaisuuskäsityksen mukaisesti ja palauttaa seikkailijat ruotuun. Yhteiskunta ja sen lait muodostavatkin kyllä yhden tällaisen yhteisön ja järjestelmän, mutta sen ohjaava vaikutus ei ulotu kaikkialle yhtä vahvana. Ongelmana on se, etteivät yhteiskunnan julkiset normit suinkaan ole ainoa ohjaava tekijä, eikä laki aina riitä takaamaan toiminnan eettisyyttä. Yhteiskunnan sisällä vaikuttaa yhtä aikaa monenlaisia vaikutusvaltaisia toimijoita, jotka lain rajoissa toimivat omanlaistensa periaatteiden ja päämäärien mukaisesti, ja koska toimintaa ohjaavat hyveet ovat aina jossain määrin näkökulmasidonnaisia, arvottavat ja järjestävät eri toimijat niitä eri tavoin (ks. Pursiainen 2003, 91C93). Tärkeintä on tällöin uskollisuus omalle ryhmälle, kun taas muilla, itselle vähemmän merkityksellisillä elämänalueilla ei välttämättä ole mitään pakottavaa syytä olla yhtä sitoutunut. Siksi ei ole myöskään mitään syytä sokeasti luottaa siihen, että Arationaalisen altruistin@ oman edun tavoittelu lopulta aina koituisi myös *kaikkien* yhteiseksi eduksi.

Huoli talouden kovien, välineellistävien, jatkuvaa suorittamista ja tuloksentekoa ihannoivien arvojen tunkeutumisesta yhä uusille elämänalueille on kirvoittanut viime vuosina paljon keskustelua ja kannanottoja (esim. Atjonen 2003; Haavisto 2003; Sihvonen 2002). On haluttu nostaa esille pehmeämpiä arvoja. Miksi markkinatalouden kova arvomaailma kuitenkin on niin elinvoimainen? Yksi merkittävä syy ainakin länsimaissa on nähdäkseni juuri ajan yleinen aatteellinen tyhjyys yhteiskunnallisella tasolla. Muuttuvassa maailmassa, jossa traditionaaliset elämänmuodot, yhteisöt ja kollektiiviset arvojärjestelmät ovat murenemassa, markkinatalous on yksi harvoista vahvoista järjestelmistä, jolla vielä on selvät päämäärät ja joka on lähes kaikille ihmisille jollain tavoin yhteinen. Toinen kaikille yhteinen ja erityisesti lasten ja nuorten kannalta merkittävä jäljellä oleva vaikuttaja onkin sitten markkinavoimien kanssa arvokasvatuksessa kilpaileva koulu, joka kuitenkin on myös jossain määrin alisteinen talouden lainalaisuuksille.

Arvojen sekaannuksessa nykyihminen näyttää yli kaiken uskovan kahteen asiaan ongelmiansa ratkaisussa: rahaan ja tieteeseen. Niiden yhdistelmät, kaupallisen toiminnan edistämiseksi valjastettu tiede ja sen Akäänteisilmiö@, pseudotieteellinen markkinointi, tarjoavat

enemmän tai vähemmän rationaalisia ratkaisuja konkreettisiin täsmäongelmiin. Vaikeat ja kiistanalaiset metafysiset asiat, kuten korkeammat arvot tai ihanteet, voidaan tällöin sivuuttaa. (Vrt. Rauhala 1999, 13C14.) Markkinavoimille ja sen läpätunkevalle kuluttamisen, kasvun ja menestyksen sanomalle ei siis enää näytä löytyvän vahvaa henkisempää vastavoimaa ainakaan länsimaisissa hyvinvointivaltioissa, ja mikäli sellainen löytyisikin, päädyttäisiin sitäkin todennäköisesti ennen pitkää markkinoimaan kaupallisina sovelluksina.

Toinen syy talouden arvojen menestykselle on varmasti järjestelmän läpäisevyys ja läpätunkevuus. Miltei jokainen kuuluu erottamattomasti rahan ja vaihdannan vaikutuspiiriin ja ulkopuolelle jättäytyminen on hyvin vaikeaa. Erityisen tehokas järjestelmään sosiaalistava yhdistelmä on kaupallistunut media, joka välittää tuottamisen ja kuluttamisen sanomaa valtavalla volyyymilla kaikkialle ja kaiken aikaa. Se on myös yksi selkeä esimerkki siitä, miten kaupallisen voitontavoittelun nostaminen itseisarvoksi tahtoo vääristää toiminnan alkuperäisen tehtävän. Media ei enää vain tiedota ja sivistä, vaan se tavoittelee voittoa ja sen sivutoimisesta mainonnasta on tullut merkittävä osa sen sisältöä.

Kolmas selitys löytyy nähdäkseni ihmisen perusluonteeseen kuuluvista piirteistä ja tarpeista: ihminen on ohjausta kaipaava, sosiaalinen ja elämälleen jatkuvuutta rakentava olento, joka etsii niin henkistä kuin fyysistäkin tyydytystä ja turvallisuutta konkreettisesta tekemisestä ja elämänsisällöistä. Markkinatalous yhdistelee leikitellen omaan arvojärjestelmäänsä muita arvojärjestelmiä ja ilmenee siten arjessa inhimillisemmässä muodossaan kulutuskulttuurina tai hohdokkaana business-maailmana, joka määrittää sosiaalisen toiminnan säännöt ja asioiden arvojärjestyksen, tarjoaa mahdollisuuden liittyä erilaisia statuksia omaaviin sosiaalisiin ryhmiin, tekee elämästä ennakoitavampaa sekä tarjoaa elämyksiä ja nautintoja. Se antaa välineet kaikkien tarpeiden tyydyttämiseen ja keksii itse uusia tarpeita. Olennaista on, että kaiken tämän voi *ostaa*. Järjestelmän sisällä yksilöstä, kuluttajasta, tulee itsenäistä valtaa käyttävä oman elämänsä herra, jonka valta, status ja ihmisarvo kasvavat ostovoiman kasvaessa.

Kaiken toiminnan alkuperäiset sisällöt ja päämäärät vääristyvät helposti juuri silloin, kun ne joutuvat kokonaan talouden toimintamallien ja ihanteiden läpäisemiksi. Kun sinänsä tarpeelliset asiat, kuten raha ja voitontavoittelu, muuttuvatkin itseisarvoiksi, korkeiden päämäärien tavoittamisen sivuvaikutuksista päämääräksi itsessään, on tällaista kehitystä pidettävä kasvatuksellisesti vahingollisena ja moraalisesti moitittavana. Jos taloudellisesta

kasvusta tulee hyvän elämän edistämistä tärkeämpi päämäärä, alkaa ulkoinen hyvä helposti määrätä kaikkea toimintaa ja muista päämääristä tulee tällöin sille alisteisia. Tällöin ei ole myöskään mikään ihme, jos kynnys käyttää kyseenalaisia keinoja ulkoisen hyvän haalimiseksi madaltuu. Eettisen kasvatuksen näkökulmasta katsottuna ongelmallista on, että kun yhteiskunnassa kaiken arvoa yhä enemmän mitataan rahan ja menestyksen mittareilla, jäävät monet syvemmät ihmisenä olemisen mahdollisuudet toissijaisiksi. (Haavisto 2003, 43C44; Ollila 2003, 101; Sihvola, 26.) Eettiset arvot ja ihanteet, joihin sitoutumisen tärkeyttä kuitenkin samanaikaisesti julistetaan, jäävät tällöin helposti pelkiksi sanoiksi ja opettajan rooli niiden välittäjänä vaikeutuu.

Miten talouden arvojen korostuminen ja kaikkialle tunkeva kaupallisuus on muuttanut yksilön asemaa yhteiskunnassa ja miten se vaikuttaa ihmiseen moraalisena olentona? Voidaan varmasti sanoa, että aineellisia arvoja ja aineellista hyvinvointia korostavassa kulutusyhteiskunnassa orgaaninen yhteys käsintehtyyn kulttuuriin, luontoon ja perustarpeiden tyydyttämisen kannalta välttämättömään alkutuotantoon on heikentynyt. Ihminen on muuttunut traditionaalisesta oman elämänsä rakentajasta yhä enemmän passiiviseksi vastaanottajaksi, jolle miltei kaikki tarjotaan valmiina tuotteina ja palveluina. Vaikka fyysisempikin elämä ja kulttuuri ovat yhä monin tavoin läsnä, on ihmisten elämää ylläpitävien toimintojen monimutkaistunutta verkostoa kuitenkin aina vain vaikeampi hahmottaa ja ymmärtää. (Vrt. Kojonkoski-Rännäli 1997.)

Reaalimaailma on paitsi viihteessä, myös tavallisessa arjessa teknistynyt ja sekoittunut virtuaalisen mielikuvamaailman kanssa; toimimme lisääntyvässä määrin abstraktia ajattelua vaativalla tasolla aineellisen muuttuessa yhä enemmän biteiksi ja pikseleiksi sekä valmiiksi ostettaviksi tuotteiksi ja palveluiksi, jotka tuleva *jostain*. Tarpeiden ensisijaisuuden hahmottaminen on käynyt välineiden ja hyödykkeiden maailmassa vaikeammaksi, koska ensisijaisten perustarpeiden ja toissijaisten tarpeiden tyydyttäminen on yhtä helppoa. Toisaalta moni esimerkiksi tuotantoon liittyvä moraalinen valinta myös tehdään puolestamme ilman, että olemme siitä edes tietoisia. Tämä ei jokapäiväistä elämää välttämättä kuitenkaan häiritse, sillä se mikä katseilta tai käsityskyvyiltä jää piiloon, on myös helppo unohtaa. Niin kauan kuin palvelut toimivat ja elämä sujuu tyydyttävästi, ei niiden perusteiden perään helposti tunneta tarvetta kysellä. Tilanne on hullunkurinen: samalla kun näennäisesti autonominen yksilö nyt etsii

vapautensa rajoja kuluttamalla, hän myös yhä enemmän vieraantuu oman elämänsä orgaanisesta perustasta ja tulee yhä riippuvaisemmiksi ulkoisista palveluntuottajista.

Kun ihmiset elävät individualistisessa maailmassa, jossa miltei kaiken voi ostaa valmiina, mutta jonka lainalaisuuksia ja syy-yhteyksiä omaan elämään on yhä vaikeampi hahmottaa, on tällä epäilemättä oltava seurauksia myös yksilön moraalille toiminnalle. Ehkä ilmeisin mahdollinen seuraus on juuri yhteisöllisyyden ja yhteisiin arvoihin sitoutumisen tarpeen heikkeneminen, josta pohdinnoissani alun perin liikkeelle lähdinkin. On helpompi olla lojaali vain omalle lähipiirilleen kuin yhteiskunnalle tai maailmalle ja on myös helpompi olla näkemättä omien tekojen ja tekemättä jättämisen laajempaa merkitystä silloin, kun oma elämä näyttää etenevän suhteellisen turvautusti ympäröivän maailman tapahtumista huolimatta. Aineellinen hyvinvointi ja aatteellinen tyhjyys tekevät yksilöstä yhteisten asioiden kohdalla helposti passiivisen Arivikansalaisen®, joka puheen tasolla kannattaa kaikkea kaunista ja hyvää, mutta on todellisuudessa valveutunut lähinnä vain omassa asioissaan. Välimäki (2003) antaa esimerkin tällaisesta käyttäytymisestä nykypäivän kuolemansyntejä käsittelevässä kolumnissaan:

Asenteissa olemme heikkojen, sorrettujen ja luonnon puolella, mutta tekoihin emme yllä.

Diggaamme reilun kaupan tuotteita, mutta emme osta niitä. Kannatamme kehitysapua, mutta emme nosta sitä YK:n edellyttämälle tasolle. Haluamme parempia työoloja kehitysmaihin, mutta ostamme ilomielin halpatuontikamaa. Lapsikin tuntee enemmän vastuuta teoistaan kuin me aikuiset.

(Välimäki 2003, 10.)

Kokemus omasta pienuudesta vailla todellisia vaikuttamisen mahdollisuuksia näyttää usein olevan voimakkain silloin, kun puhutaan yksilöön kohdistuvista velvoitteista esimerkiksi kulutuksen hillitsemisen tai ympäristönsuojelun osalta, mutta kun kyse on omien oikeuksien tai vapauksien puolustamisesta, ollaan tällöin usein paljon aktiivisempia ja yhteisöllisempiä®. Vaarana on, että tärkeiden yhteyksien hämärtyessä demokratia alkaa merkitä yksilölle lähinnä vastuun siirtämistä yhteisölle ja hyödyn kanavoimintia itselle.

Toinen todennäköinen seuraus on arvomaailman maallistuminen ja välineellistyminen. Tämä on nähdäkseni seurausta nimenomaan sitoutumisen kyvyn heikkenemisestä, aina vain uudelleen omien mielitekojensa ohjaamana ostamaan, kuluttamaan ja hylkäämään tottunut ihminen ei välttämättä koe mielekkäänä ajatusta jostakin itseisarvoisesta ja yliyksilöllisestä.

Ihmisen halu etsiä syvempää merkitystä elämälleen tulee kyllä varmasti useimpien kohdalla eteen jossakin elämän vaiheessa, mutta tässäkin tilanteessa markkinat tarjoavat ratkaisun: tarjolla on jos jonkinlaista guria ja henkistymisoppia, joista yksilö voi valita mieleisensä.

Kolmantena seurauksena voidaan nähdä muutokset ihmisen identiteetissä ja sosiaalisissa rooleissa. Kun laajemman yhteisön ja tradition merkitys identiteetin määrittäjänä heikkenee, ilmaistaan itseä yhä enemmän kuluttamalla, viihteen ja muodin tarjoamilla malleilla. Yleismaailmallisen, pitkälti median ohjaaman massakulutuskulttuurin sisällä Aaatteita@kokeillaan ja vaihdetaan lyhytnäköisten toiveiden ja impulssien mukaan kuulumatta pysyvästi mihinkään. Ihminen voi tänä päivänä luoda itsestään jotakin, jollaiseksi hän ei olisi maalaisyhteisössä voinut tulla, koska aseman ja arvostuksen ei tarvitse enää perustua yksinomaan todelliselle olemukselle tai käytännön osaamiseen ja tietoon. Yksilö voi pelata erilaisilla kulttuurisilla merkeillä, muodilla, harrastuksilla ja statuksilla, joita hän kuluttajana voi poimia, kokeilla ja vaihtaa. (Ks. Niiniluoto 1994, 325C327.)

Vahvasti visualisoituneessa ja ulkokuorta korostavassa kulttuurissamme ihmiset eivät välttämättä pohdi miltä heistä tuntuu, vaan sitä miltä heistä näyttää. Tämä tapa katsoa itseä ulkoapäin, joka on saanut äärimmäiset muotonsa muun muassa lasten ja nuorten syömishäiriöissä, vieraannuttaa yksilön aidoimmasta sisimmästään, jolloin oman ydinteyden tunnistaminen on tällöin yhtä vaikeaa kuin omien todellisten arvojen tunnustaminenkin. Toisaalta yksilö voi myös aikaisempaa helpommin jakaa elämänsä eri osa-alueisiin, kuten työhön ja vapaa-aikaan, jolloin erilaisten roolien valitseminen ja erilaisten keskenään ristiriitaistenkin tarpeiden ja mielihalujen tyydyttäminen käy mahdolliseksi. Kun tärkeät yhteydet oman toiminnan ja ympäröivän todellisuuden välillä ovat kulutusyhteiskunnassa hämärtyneet tai poisselitetävissä ja moraalilla on lähinnä retorista välinearvoa, tekee tämä kaksinaismoralismin ja itsepetoksen aikaisempaa helpommaksi. Kun ihminen elää siinä todentuntuisessa harhassa, että yhteisö ei ole enää niin tärkeä, on hänen helpompi ryhtyä vapaamatkustajaksi, joka massaan kadoten välttelee vastuuta ja keskittyy oman etunsa ajamiseen. (Mm. Haavisto 2003, 35; Herten 2003, 70.)

5.1.4 Media oheiskasvattajana

Kodin ja koulun kanssa arvokasvatuksesta kamppailevista oheiskasvattajista tehokkain lienee kulutus- ja viihdekulttuurin yhä vahvemmin läpäisemä media, joka paitsi tiedottaa ja valistaa, myös viihdyttää ja markkinoi erilaisia tuotteita, palveluita ja kokonaista kuluttamisen ja viihtymisen elämäntapaa. Haikosen & Kiljusen (2003, 76-78) määritelmän mukaan mediallyä tarkoitetaan tänä päivänä perinteisten lehdistön, television ja radion lisäksi myös uuden teknologian varaan luotuja viestintä- ja kommunikaatiovälineitä ja osin niiden sisältöjäkin. Internet, matkapuhelinpalvelut ja tulevaisuudessa yhä monipuolistuvat digitelevisiopalvelut laajentavat tarjontaa ja lisäävät saavuttavuutta. Media ja kaupalliset viestit yltävät jo tänä päivänä lähes kaikkialle eikä ihmisen ole mahdollista ilman suuria ponnisteluja ja järjestelyä välttyä niille altistumiselta.

Median valta yhteiskunnallisena vaikuttajana on lisääntynyt, mutta samalla sen eettinen vastuuntunto näyttää heikentyneen. Yleinen mielipide näyttää tukevan tätä käsitystä, sillä kuten Haikosen & Kiljusen Elinkeinoelämän Valtuuskunnalle tekemästä raportista *Mitä mieltä suomalainen? EVAn asennetutkimuksien kertomaa vuosilta 1984-2003* ilmenee, on mediasta tullut suomalaisten mielestä paitsi nopea ja tehokas, myös Asensaatiohakuinen, huomattava vallankäyttäjä, uutisten myyvyttä asian sijaan korostava, kaupallistunut, liiallista ihmisjahtia harrastava ja liiaksi pinnallistunut. Vähiten paikkansapitäväksi nähtiin mediaa koskeva määre Arakentavasti kriittinen, puuttuu vain todellisiin epäkohtiin. (Haikonen & Kiljunen 2003, 78.)

On selvästi havaittavissa, ettei tiedottava, markkinoiva ja viihdyttävä media tehtäviensä toteuttaessaan aina sitoudu niihin yhteiskunnassa yleisesti tärkeiksi katsottuihin arvoihin ja normeihin, joita opettajankin koulussa odotetaan lapsille opetettavan, kuten esimerkiksi toisten ihmisten ja heidän yksityisyytensä kunnioittamiseen, rehellisyyteen, totuudellisuuteen, vastuullisuuteen C yhteisten sääntöjen noudattamisesta puhumattakaan. Seksi, väkivalta, vahingoniloinen tirkistely, manipuloiva ja harhaanjohtava mainonta, pinnallisilla merkityksillä leikkiminen ja alhaisiin vietteihin vetoaminen näyttää nykyisin ikään kuin itsestään selvästi kuuluvan median sisältöihin. Koska kaikkea tarjontaa ja markkinointia on mahdotonta valvoa, jää moraalinen vastuu sisällöistä ja keinoista pitkälti sisällöntuottajille ja esittäjälle itselleen C ja

tätä käytetään usein häikäilemättömästi hyväksi.

Muutaman vuoden takaisessa televisiokeskustelussa erään iltapäivälehdessä sensaatiohakuista uutisointia puolustellut lehden edustaja kertoi, että he Avain myyvät sitä mitä ihmiset ostavat. Samankaltaisen oikeutuksen toiminnalleen esitti taannoin myös tyyllä tuomaritoiminnallaan paljon pahennusta herättäneen kykyjenetsintäohjelman taustavaikuttaja, joka piti kohun seurauksena kohonneita katsojalukuja todisteena siitä, että ohjelma oli vastannut olemassa olevaan tarpeeseen. Nämä lausunnot kertovat paitsi jotakin henkilöiden arvomaailmasta, myös muistuttavat siitä, että median tarjonnan muuttumisen yhä rajummaksi ja alhaisiin vietteihin vetoavammaksi tekevät kannattavaksi monet niistä kriittisistä suomen kansalaisista, jotka tarjontaa myös kritisoivat ja paheksuvat. Kasvatuksellisessa mielessä median välittämää vahingollista sisältöä ehkä vieläkin vahingollisempaa onkin se, että yhteiskunnallisesti merkittävän vaikuttajan säännöistä piittaamattomuus on usein joko itsestänselvyytenä hyväksytyä tai korkeintaan kaksinaismoralistisesti paheksuttua C mutta silti aina julkisesti tuettua.

Median edustajiakaan ei kuitenkaan ole syytä vapauttaa vastuusta, sillä edellä ilmaistu Ahuumeidiilerin moraalilla, eli kaiken vastuun siirtäminen asiakkaalle näkyvyyden ja voiton maksimoimiseksi, ei voi olla yhteiskunnallisesti merkittävien vaikuttajien kohdalla lainkaan riittävä. Mediaa ei voi varsinkaan nykyisen viestien tulvan keskellä vapauttaa moraalista vastuusta vain siksi, että se harjoittaa liiketoimintaa tai siksi, että vastuu kuuluu viime kädessä vanhemmille. Vanhempien valvonta ja rajoittaminen ei enää riitä, koska lapsia ja nuoria on nykypäivänä mahdotonta suojella kaikkialta tulvivilta viesteiltä. Kun tieto, viihde ja kaupalliset viestit yhä enemmän ovat sekoittuneet toisiinsa ja kaupallisuus yhä enemmän vaikuttaa tarjonnan sisältöön, on tavallisen ihmisen usein vaikea ylipäätään erottaa niitä toisistaan.

Kaikki mitä median välittämässä mainonnassa ja viiheessä päivittäin on nähtävillä on esillä siksi, että joku on tietoisesti tehnyt moraalisen valinnan. Joku on aina joutunut ratkaisemaan, onko esimerkiksi epärealistisen ulkonäköihanteen välittäminen, ihmisten yksityisasioiden tirkistely tai perhesurman yksityiskohtien esittäminen suurin otsikoin sopivaa. Monta kertaa aiheen myyvyys näyttää ajavan muiden arvojen edelle. Tämä on nähdäkseni niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin lopulta kaikkein turmiollisin viesti: median toimijat eivät pelkää välitä moraalialueita heikentävää tai muutoin vahingollista sisältöä, vaan niin tehdään

nimenomaan siksi, että sen on laskelmoitu olevan taloudellisesti kannattavaa. On melko tavallista, että median kritisointi johtaa väittelyyn siitä, kenelle vastuu lapsen suojelemisesta vahingollisilta vaikutteilta ensisijaisesti kuuluu. Huomattavasti harvemmin esiintyy keskustelua siitä, miten kukin taho omalta osaltaan voisi toimia vastuullisesti.

Launosen (2000, 312) mukaan oppilaan mielen eettinen suojaaminen vahingollisilta vaikutteilta katosi koulun keinovalikoimasta jo 1960-luvulla suunnilleen samaan aikaan, jolloin televisio, ylikansallinen viihdekulttuuri ja informaatioteknologia alkoivat Suomessa yleistyä. Erilaiset mediat, viihde ja teknologia ovat sittemmin vahvistaneet asemaansa huomattavasti ja tarve lapsen suojaamiselle vahingollisilta vaikutteilta on korostunut ja erilaisia rajoituksia on vaihtelevalla menestyksellä pantu täytäntöön. Koska lapsen suojeleminen on kuitenkin käynyt yhä vaikeammaksi, tarvitsevat lapset sen ohella nyt enemmän myös tietoa ja ohjausta voidakseen jäsentää niitä havaintoja ja kokemuksia, joilta he eivät voi välttyä. Keinoksi median vaikutteiden hallintaan on viimeisimmissä opetussuunnitelman perusteissa (2003C2004) esitetty kriittisen ajattelun taitojen kehittämistä viestintä- ja mediataitoja kehittämällä. Tavoitteissa mainitaan eettisten arvojen tunnistaminen, mutta yleissivistystä medialukutaidon osana ei ole mainittu, vaikka sivistyksellisestä pääomasta perusopetuksen tehtävän kuvailun yhteydessä puhutaankin. (Ks. POPS 2003C2004, 10C14.) Yleissivistyksen korostaminen kriittisen ajattelun rinnalla olisi nähdäkseni kuitenkin tärkeää, sillä kriittisyys ei välttämättä vielä tee kenestäkään valistunutta. Ei riitä, että yksilö tunnistaa erilaisia viestejä ja osaa arvioida informaation laatua ja paikkansapitävyyttä, vaan lisäksi tarvitaan kykyä ja tahtoa tehdä eettisesti perusteltuja valintoja. Laaja yleissivistys C johon kuuluu paitsi tiedollisia, myös taidollisia ja elämyksellisiä sisältöjä C antaa yksilölle perustan, jonka pohjalta eettisesti valistuneita valintoja on helpompi tehdä myös median tarjoamien sisältöjen kuluttamisessa.

5.1.5 Yksilön etiikan kehittämisen tärkeys

Kuten tässä luvussa on ilmennyt, ei ole itsestään selvää, että detraditionalisaatiosta ja individualisaatiosta seuraisi väistämättä yksilön suurempi vapaus ja moraalisen autonomian vahvistuminen. Päinvastoin näyttää siltä, ettei nykyihminenäkään ole vapautunut tai vapauttanut itseään ulkoisten auktoriteettien ohjauksesta, vaan tilalle ovat tulleet uudet yksilön elämää

piilevämmin ohjaavat auktoriteetit, kuten talouden lainalaisuudet ja kulutuskulttuurin tarjoamat valmiit olemisen ja elämisen tavat. Riippumattomuus ja valinnanmahdollisuudet eivät välttämättä ole kasvaneet samassa suhteessa kuin vaihtoehtojen määrä, sillä yhteisö ja sen käytännöt asettavat edelleen rajoituksia. (Ks. Beck & Beck-Gernsheim 1996, 24C31.)

Ihmiset ovat myös edelleen hyvinkin vahvasti sidoksissa itse luotuihin traditioihin ja auktoriteetteihin: vanhojen murentuessa ihminen luo uusia, sillä tarve paeta vapauden tuomaa pelkoa, Amahdollisuuksien tyranniaa@ on suuri. *Tapa* muodostuu auktoriteetiksi ja ennen pitkää juuri toistuvat tavat muodostavat uuden tradition. Toisaalta lienee myös niin, ettei ihminen ole koskaan ollut pelkästään ulkoisten auktoriteettien ohjaama, vaan hänen on aina tavalla tai toisella täytynyt tehdä itsensä elämänsä keskipisteeksi. Yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa yksilöityminen persoonaksi tapahtuu aina sekä erottelun että paikantamisen kautta, yksilön on erotettava omat ominaispiirteensä ja samalla kuitenkin hahmotettava itsensä osaksi kokonaisuutta. (Campbell 1996 165C166; Rose 1996, 308C309.)

Kierkegaard (1998) korostaa, että ihminen on luonnostaan tarkoitettu ajattelijaksi. Ihmisen tulisi olla kiinnostunut pääsemään perille totuudesta, jotta hän ei ennen pitkää lakkaisi ajattelemasta kokonaan. (Kierkegaard 1998, 63.) Kulutus- ja viihdekulttuurin ilmiöitä seuratessa Kierkegaardin näkemys tuntuu kannatettavalta. Pyrkimys vaalia inhimillistä henkistä ja eettistä pääomaa, halu ajatella ja kysyä tärkeitä kysymyksiä on sivistyksen vaalimista ja tahto siihen on herätettävä aina uudelleen. Mikäli ihminen vain tuudittautuu aineellisesti turvattuun elämään ja hänen kiinnostuksensa ja vastuuntuntonsa ulottuu vain omaan Aminä-maailmaan@ katoaa sivistys ja kyky ymmärtää itseä ja muita. Koska jokainen sukupolvi joutuu määrittämään omat arvonsa ja ihanteensa, on heitä tuettava ja ohjattava. Heitä on ohjattava etsimään vastauksia tärkeisiin kysymyksiin ja toisaalta heille olisi myös näytettävä, että moniin vaikeisiin kysymyksiin on jo löydetty erilaisia ratkaisuja, että on olemassa yhteistä arvotiedon pääomaa.

Individualisointumiskehityksestä ja arvojen murroksesta puhuttaessa huolenaiheena esitetään usein ajautuminen *arvotyhjiöön*. Tällainen huoli on varmasti perusteltu kollektiivisen tietoisuuden ja toiminnan tasolla; yhteisöllisyyden hiipuesssa myös yhteiset arvot menettävät merkitystään. Yksilötasolla tai laajemmissa kulttuurisissa yhteyksissä tarkasteltuna arvotyhjiö on kuitenkin nähtävä pelkkänä kuvitelmana, koska absoluuttinen arvotyhjiö on mahdoton. Ihminen ei voi elää ilman jonkinlaista arvomaailmaa, vaan jokaisella on omat perusarvonsa. (Anttonen

1996, 69C71; Niiniluoto 1994, 173C174; Wahlström 1993, 109C110.) Puhe arvotyhjiöstä näyttääkin olevan peiteltyä puhetta ajan moraalista puutteista. Arvotyhjiö käsitteenä on aikamme arvokeskusteluun sopivan persoonaton, koska tällöin löyhämoraalisuuden syyttävä sormi ei osoita keneenkään erityisesti. Mikäli yhteiskunnan arvomaailma vaikuttaa vääristyneeltä, on helpompi puhua yhteiskunnallisesta arvotyhjiöstä kuin myöntää, että vääristymisellä on jokin yhteys niiden ihmisten henkilökohtaiseen arvomaailmaan, jonka yhteiskunnan muodostavat.

Toisaalta voi olla myös niin kuin Baumann (1996) huomauttaa, että universaalien periaatteiden, normien ja auktoriteettien menettäessä uskottavuuttaan syntyy helposti *käsitys* moraalien rapautumisesta. Kun ihmiset lakkaavat uskomasta kollektiivisiin totuuksiin, näyttää heidän moraalisensa perinteisiin tukeutuvan silmissä rappeutuneen ja heistä tulee hairahtuneita. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan tarvitse aina olla, sillä traditionaalisen moraalikäsitteiden murentumisen ja ihmisen ajautumisen etsimään vastauksia moraalisiin kysymyksiin itsestään ja oman ajattelunsa varassa ei tarvitse merkitä moraalien loppua, vaan ainoastaan ylhäältä annettun objektiivisen ja universaalien moraalitodellisuuden käsityksen loppua. (Baumann 1996, 58.) Yhtäkaikki on nähdäkseni selvää, että yksilö C oli hän sitten itsenäisesti valintoja tekevä tai ulkoiseen ohjaukseen tukeutuva C tarvitsee moraalisesti autonomiseksi ja hyveelliseksi ihmiseksi tullakseen aina eettistä kasvatusta ja moraalisten auktoriteettien, esikuvien, antamaa vahvistusta.

Kuten Taylor (1991) toteaa, on vapaa yhteiskunta olemuksensa vuoksi aina vapauden arvokkaiden ja alhaisten muotojen taistelukenttä ja tämän perusjännitteisyyden vuoksi ihmisen on aina siedettävä muutosta, epävarmuutta ja epätietoisuutta. Kulttuurin tila on nähtävä taisteluksi, jonka lopputulos ei ole ennalta määrätty, vaan koko ajan avoin. (Taylor 1991, 106C107.) Opettajan toteuttaman eettisen kasvatuksen ja hänen sivistämispyrkimystensä kannalta tärkeä kysymys onkin se, tuetaanko yhteiskunnassa julkisesti sellaisia arvoja ja auktoriteetteja, jotka tukevat opettajaa tehtävässään, vai nakerretaanko hänen onnistumisen mahdollisuuksiaan kaksinaismoralistisella toiminnalla, jossa korkeita eettisiä arvoja virallisesti tuetaan, mutta niihin ei käytännössä sitouduta tai niiden loukkaamiseen ei puututa. Opettaja tarvitsee tuekseen yhteisön, jolla on tahto vaalia ja välittää sivistyksellistä pääomaa sekä haastaa sitä murentavia tekijöitä, ylikorostunutta markkina-ajattelua ja viihteellistymistä,

kestävämmillä ja eettisesti arvokkaammilla elämänmuodoilla ja -sisällöillä.

5.2 Opettaja esikuvana jälkimodernissa ajassa

Kuitenkin sanavalintamme, ilmeemme, opetukseen otettavien asioiden valinta, työtapojen valinta viestittävät arvostuksistamme. Jos emme tätä myönnä, olemme aika vaarallisilla vesillä. (Lange 1998, 57.)

Äidinkielenopettaja Kaisa Lange on tullut kokemustensa myötä samankaltaiseen johtopäätökseen kuin mihin tässä tutkimuksessa on päädytty. Olisi myönnettävä, että ainakin pitkällä aikavälillä tarkasteltuna niin yksilön kuin yhteisönkin arvot ovat luettavissa sanoissa ja teoissa ja ettei vaikeneminen saa moraalisia puutteita katoamaan. Sitä ominaisuutta, jota olen pohdinnoissani niin opettajan, muiden ihmisten kuin ympäröivän yhteisönkin kohdalla lopulta peräänkuuluttanut voidaan nimittää *arvokkuudeksi*. Hyvinvointiyhteiskunnan Ajoutilaan@ ihmisen tulisi nähdäkseni suhtautua itseensä vakavammin, ahlmanilaisittain sanottuna nähdä itsensä ihanteena. Hänen olisi pyrittävä perustamaan toimintaansa sellaisten korkeampien ja kestävämpien arvojen varaan, jotka eivät ole pelkkiä välineitä. Jotta tähän päästäisiin, olisi hänen aluksi purettava elämästään tärkeitä yhteyksiä hämärtäviä, kuluttamista, suorittamista ja viihtymistä ihannoivia arvojärjestelmiä ja tultava paremmin tietoiseksi itsestään sekä todellisista vallitsevista arvoistaan ja ihanteistaan. Tällaista tiedostamista edistäisi varmasti suuresti se, että ympäröivä yhteisö suhtautuisi arvokeskusteluun vakavasti muulloinkin kuin silloin, kun yhteisöä koskettaa jokin järkyttävä tapahtuma tai teko. Julkisen arvokeskustelun pitäisi olla tapa hahmotella ajan suuntia, ei pelkkä väliaikainen terapiamuoto kriisitilanteissa, kuten se nykyisin usein näyttää olevan.

Paras tapa tiedostavuuden ja arvojen järjestämisen ja itsetutkiskelun valmiuksien kehittämiseksi on kuitenkin varmasti laaja-alainen sivistävä kasvatusta. Ihmisen kehittymistä eettiseksi ja vastuuntuntoiseksi persoonallisuudeksi auttaa se, että hän saa kasvaa yhteisössä, jossa yhteisöllisyyttä ja vaihtoehtoja tarjoavaa ja tärkeitä yhteyksiä osoittavaa sivistävää kasvatusta pidetään arvossa. Eettinen tiedostavuus ja vastuullisuus sekä moraalinen autonomia ovat tuskin koskaan seurausta pelkästään siitä, että yksilö on vapautunut ulkoisista auktoriteeteista ajattelemaan itsenäisesti, vaan näiden kehittyneiden ominaisuuksien perustana

on epäilemättä aina myös ohjaava kasvatusta, joka on auttanut yksilöä tulemaan itsenäiseksi sekä tietoisemmaksi itsestään, omista ja yhteisistä arvoista sekä merkityksestään osana suurempia kokonaisuuksia.

Tarvitaan edelleen kasvatusta, joka saa yksilön kokemaan itsensä arvokkaaksi osaksi merkityksellistä ja ymmärrettävää maailmaa, sillä tästä kokemuksesta voi syntyä uskallus sitoutua korkeampiin yhteisiin arvoihin ja tahto syvempään osallisuuteen ja vastuullisuuteen. Siksi olisi myös myönnettävä, että eettisessä kasvatuksessa lapsen ja arvon väliin tarvitaan edelleen heille tärkeitä persoonallisia esikuvia ja persoonallisia auktoriteetteja, jotka osoittavat, mitä arvot käytännössä merkitsevät. Opettajan olisi hyvä aika ajoin tarkastella ja pohtia omaa merkitystään lapsen ja arvon välissä, mutta yhtä lailla tämän refleктоivan asenteen soisi tavoittavan kaikki ne yksilöt, jotka yhteiskunnan suurien järjestelmien osina toimivat ja yleistä arvoilmapiiriä ja toimintatapoja määrittävät.

Kuten Patrikainen (1999, 151C152) toteaa, ei opettaja voi enää kasvattaa uusia sukupolvia vain ennakoijan ja sopeutujan rooliin. Muuttuvassa ja arvaamattomassa monimuuttamisessa maailmassa, vaan kasvatuksen tavoitteena on oltava ihminen, joka kykenee aktiivisesti muuttamaan ja vaikuttamaan omassa elämässään. Muutoksen keskellä olisi kehitettävä ihmisten kulttuurista kompetenssia, kykyä jatkuvaan kulttuuriseen tulkintaan ja olennaisen erottamiseen epäolennaisesta (Pitkänen 1997). Eettisesti tiedostava esikuvallinen opettaja, sellaisena kuin olen sen tässä tutkimuksessa pyrkinyt kuvaamaan, on nähdäkseni juuri sellainen ihminen, jolla on edellytyksiä toimia vastuullisesti ja valistuneesti arvojen sekaannuksenkin keskellä. Tällainen opettaja voi omalla esimerkillään opettaa, miten eteen tulevia ongelmia on mahdollista ratkaista ja kuinka eettinen tiedostavuus ja valistuneisuus vaikuttaa yksilön elämänhallintaan.

6 LOPUKSI

Tutkimuksen tavoitteena on ollut opettajan esikuvallisuuden ja sen merkityksen määrittely ja syvempi ymmärtäminen eettisessä kasvatuksessa. Tutkimus on vahvistanut käsitystä siitä, että avoin eettinen kasvatus ja moraaliset auktoriteetit ovat edelleen välttämättömiä myös yksilöllisyyttä ihannoivana aikana. Ihmiseksi kasvaminen tapahtuu edelleen määrittävässä yhteisössä ja siksi tarvitaan yhteisöllisyyttä ja yhteistä arvopohjaa. Opettajalla eettisenä esikuvana on arvojen havainnollistamisessa ja välittämisessä edelleen suuri merkitys, mutta yksin tai yhdessä kodin kanssa hän ei kuitenkaan voi eettisestä kasvatuksesta vastata, vaan hän tarvitsee tuekseen yhteisiin arvoihin samalla tavoin sitoutuvan yhteisön.

Tässä tutkimuksessa tehty esikuvallisuuden ja yhteyksien määrittely palvelee käytäntöä toivon mukaan siten, että se antaa perustan, jonka varassa kuka tahansa kasvattaja voi pohtia omaa merkitystään eettisenä kasvattajana. Tutkijan kohdalla tutkimus on tehnyt tehtävänsä, koen sen vaikuttaneen ajatteluuni huomattavasti. Muutos käsityksissä ja ajattelussa on näkynyt prosessin aikana sekä tutkimusasetelman muutoksena että tarkastelun syventymisenä. Tutkimusprosessi on herkistänyt havainnoimaan jokapäiväistä elämää eettisestä näkökulmasta ja kiinnittämään huomiota siihen mistä puhutaan ja mistä vaietaan. Se on ennen kaikkea tehnyt näkyvämmäksi niitä persoonallisia ja ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan mahdollisuuksiin toimia hyvänä eettisenä kasvattajana.

Nyt kun esikuvallisuutta ja sen tärkeitä yhteyksiä on tämän tutkimuksen myötä tehty hieman näkyvämmiksi ja ymmärrettävämmiksi, olisi jatkossa myös varmasti menestyksellisemmin mahdollista toteuttaa alkuperäinen ajatukseni opettajien esikuvakäsityksiä kartoittavasta tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen pohdinnoissa hahmottuneiden yhteyksien perusteella pelkän opettajien esikuvallisuuteen liittämien merkitysten kartoittaminen tuntuisi kuitenkin liian suppealta lähestymistavalta. Siksi olisikin kiinnostavampaa ja tarkoituksenmukaisempaa selvittää, miten niin opettajat kuin opettajaopiskelijatkin oletetussa arvojen murroksessa ylipäättään ymmärtävät arvojen olemuksen ja roolinsa niiden välittäjinä, millaisena he kokevat edellytyksensä ja mahdollisuutensa toimia eettisenä kasvattajana sekä millaiset asiat he kokevat rajoituksina ja tehtävänsä häiritsevinä. Tällainen tutkimus ei jäisi

pelkäksi subjektiivisten esikuvakäsitysten kartoittamiseksi, vaan kentältä ja koulutuksesta välittyvät viestit voisivat palvella koulutuksen- ja jatkokoulutuksen kehittämistä siten, että se paremmin vastaisi niiden tarpeisiin, jotka kokevat olevansa arvokasvattajan roolissaan eksyksissä. Toisaalta tunnen kuitenkin houkutusta todeta, että vaikka kasvatustehtävää voidaan tutkimuksen keinoin tukea, ei eettisen kasvatuksen toteuttamiseksi sinänsä tarvita enää yhtään uutta tutkimustietoa, vaan ainoastaan tahtoa olla vastuullinen kasvattaja.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1920. Arvojen ja välineitten maailma. Eettis-idealistinen maailmantarkastelukoe. Porvoo: WSOY.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Airaksinen, T. 1997. Suunnistaminen epävarmassa maailmassa. Teoksessa P. Elo & G. Väyrynen (toim.) Humanistin maailman etiikka. Helsinki: Suomen Humanistiliitto ry, 122C115.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 5C13.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatusta monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Pitkänen, (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 67C87.
- Atjonen, P. 2003. Näyn C siis olen olemassa? Opettaja 37, kolumni, 22.
- Baumann, Z. 1996. Morality in the Age of Contingency. Teoksessa P. Heelas, S. Lash & P. Morris (toim.) Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 49C58.
- Beck, U & Beck-Gernsheim, E. 1996. Individualization and »Precarious Freedoms«. Teoksessa P. Heelas, S. Lash & P. Morris (toim.) Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 23C48.
- Buber, M. 1965. Between Man and Man. Käänt. R. G. Smith. New York: Macmillan Publishing Company.
- Burns, R.B. 1982. Self-Concept Development and Education. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Campbell, C. 1996. Detraditionalization, Character and the Limits to Agency. Teoksessa P. Heelas, S. Lash & P. Morris (toim.) Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Oxford: Blacwell Publishers Ltd, 149C169.
- Cleve, Z.J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Suom. J.G. Sonck. Helsinki: G.W. Edlund.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30C41.
- Elenius, J. 2003. Hyveen maantiede. Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 47C53. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 70C94.
- Etiikka koulun arjessa. 2002. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Haavisto, I. (toim.) 2003a. Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003.
- Haavisto, I. 2003b. Hyvä elämä ja talouselämä? Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 31C46. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa P. Pitkänen, (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 29C50.
- Harra, T. 2003. Filosofinen tieto C asiantuntijatieto ja käytännöllinen harkinta. Teoksessa P. Räsänen & M. Tuohimaa (toim.) Filosofinen tieto ja filosofinen taito. Acta Philosophica Tamperensia. 2. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.

- Heelas, P. 1996. Introduction: Detraditionalization and its Rivals. Teoksessa P. Heelas, S. Lash & P. Morris (toim.) Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Oxford: Blacwell Publishers Ltd, 1C20.
- Heelas, P., Lash S. & Morris P. (toim.) 1996. Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Oxford: Blacwell Publishers Ltd.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Tulla opettajaksi C tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47C63.
- Heinonen, V. 1983. Opettajan pedagogisen olemuksen kuvaaminen. Teoksessa J. Hämäläinen (toim.) Opettajankoulutus ja opettajatutkimus. Raportti opettajankoulutuksen 120-juhlavuoden teemaseminaarista Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B4, 6C19.
- Heiskala, R. 1990. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 242C263.
- Hela, M. 1948. Luonteenkasvatuksen etiikka. Porvoo: WSOY.
- Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatustiede ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen, (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 51C66.
- von Hertzen, G. 2003. Moraali menestyksen minimitekijänä. Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 63C74. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatustiede ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen, (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7C12.
- Hämäläinen, J. (toim.) 1983. Opettajankoulutus ja opettajatutkimus. Raportti opettajankoulutuksen 120-juhlavuoden teemaseminaarista Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 4.
- Ikonen, R. 1997. Sankarillinen kasvatustiede. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen

- (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet>>. 21.2.2003.
- Ikonen-Varila, M. 2000. Oikeustaju C taju suotavasta ja sallitusta. Kasvatus 2, 107C117.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kanniainen, V. 2003. Onko hyveellinen toiminta taloudellisesti rationaalista toimintaa? Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 75C83. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kierkegaard, S. 1998. Päättävä epätieteellinen jälkikirjoitus. Suom. T. Lehtinen. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1997. Koulu kulkee mukana muutoksessa, mutta pystyykö se tarkistamaan suuntaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet>>. 21.2.2003.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Krohn, S. 1967. Totuus, arvo ja ihminen. Porvoo: WSOY.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Oy Finn Lectura Ab.
- Lahdes, E. 1983. Opettajapersoonallisuuden tavoitteita mietintöjen ja tutkimusten mukaan. Teoksessa J. Hämäläinen (toim.) Opettajankoulutus ja opettajatutkimus. Raportti

- opettajankoulutuksen 120-juhlavuoden teemaseminaarista Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B4, 20C29.
- Lange, K. 1998. Puun ja kuoren välissä C arjen etiikkaa koulussa. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 55C61.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 15C21.
- Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 75C91.
- McDavid, J.W. & Harari, H. 1968. Social Psychology. Individuals, groups, societies. Lyhentämätön photo-offset -jäljennös. New York: Harper & Row.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Niinistö, K. 1988. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. 6. painos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:85.
- Nurmi, T. 1998. Uusi suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykysuomen sanakirja 1 1983. 8. painos. Porvoo: WSOY.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. 2. painos. Tutkijaliiton julkaisu 85. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Ollila, M.-R. 2003. Ahneus ja kateus C hyveitä vai paheita? Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 95C106. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003.
- Opettajan ammattietiikka 1998. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2. uudistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003C2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3C9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1C2. 2. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, R. S. 1974. Ethics and Education. Uudistetun painoksen 4. painos. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona. Teoksessa P. Pitkänen, (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 28C37.
- Pitkänen, P. 1997. Platon ja aikamme arvokasvatuksen tarpeet. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet>>. 21.2.2003.
- Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. 3. painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy .
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Pursiainen, T. 2002. Ammattien etiikka. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 35C53.
- Pursiainen, T. 2003. Ovatko yhteiskunnan ja talouselämän hyveet ristiriidassa keskenään? Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVAn ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 85C94. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003
- Päivänsalo, P. 1983. Opettajan persoonallisuuden vaikutus opetustyöhön. Teoksessa J. Hämäläinen (toim.) Opettajankoulutus ja opettajatutkimus. Raportti opettajankoulutuksen 120-juhlavuoden teemaseminaarista Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B4, 30C40.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 108. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Rose, N. 1996. Authority and the Genealogy of Subjectivity. Teoksessa P. Heelas, S. Lash & P. Morris (toim.) Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 294-327.
- Rosenqvist, A.R. 1929. Kurinpito ja kasvatustieteiden kodissa ja koulussa. Käsikirja vanhemmille ja opettajille. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 31-41.
- Scheler, M. 1973. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. 5. uudistettu painos. Käänt. M.S. Frings & R.L. Funk. Saksankielinen alkuperäisjulkaisu Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik 1966. Evanston: Northwestern University Press.
- Scheler, M. 1987. Person and Self-Value. Three Essays. Toim. M.S. Frings. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Sihvola, J. 2003. Miksi talous jäi filosofian sokeaksi pisteeksi? Hyveen ja liiketoiminnan välisen kuilun historiallinen tausta. Teoksessa I. Haavisto (toim.) Hyve ja markkinatalous. EVA:n ja Anders Chydenius -säätiön yhteishanke. Helsinki: Eva ja Anders Chydenius -säätiö, 19-29. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi>>.16.9.2003
- Sihvonen, M. 2002. Arvot kadoksissa. Keski-suomalainen 27.2.2002, yliö, 2.
- Siljander, P. 1998. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalaisen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.

- Skinnari, S. 1994. Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Raportissa M. Hautala, J. Hilpelä, S. Skinnari, J. Suortti, J. Toiskallio & K. Väyrynen. Näkökulmia kasvatusfilosofiaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Opetusmonisteita ja selosteita 3, 36C42.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 10.
- Taylor, C. 1989. Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1991. Autenttisuuden etiikka. Suom. T. Soukola.. Helsinki: Gaudeamus.
- Terhart, E. 1998. Formalised Codes of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control. European Journal of Education Vol33, No.4, 433C444.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. 1. painos. Juva: WSOY.
- Tirri, K. 2001. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Opettaja 44C45, 18C19.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 23C33.
- Turunen, I. 1997. Aristoteelinen hyve-etiikka C näkökulmia kasvatusfilosofiaan. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet>>. 21.2.2003.
- Turunen, K.E. 1987. Ihminen ja tiede. Tieteellisen toiminnan perusteita. 2. painos. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen C opettajan moraaliset peruspilarit. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 9C21.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Välimäki, P. 2003. Seitsemän kuolemansyntiä. Suur-Jyväskylän lehti 31.12.2003, Kodin valinnat, 10.
- Väyrynen, G. 1997. Arkikuntoisuudesta yhteinen etiikka. Teoksessa Elo, P. &

Väyrynen, G. (toim.) Humanistin maailman etiikka. Helsinki: Suomen Humanistiliitto ry, 158C166.

Wahlström, B. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B.

Wahlström (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 95C125.

Wallin, O. (toim.) 1883. Kansakoulun yleinen kasvatusta- ja opetusoppi. Jyväskylä: omakustanne.

Wilenius, R. 1978. Kasvatusta ehdot. Kasvatustafilosofian luonnos. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.