

MITEN KASVAA EETTISEKSI AMMATTILAISEKSI?

Etiikan ja arvojen rooli sosiaalityön opetuksessa

Jonna Kujansuu
Pro gradu -tutkielma
Sosiaalityö
Yhteiskuntatieteiden
ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2010

TIIVISTELMÄ

MITEN KASVAA EETTISEKSI AMMATTILAISEKSI?

Etiikan ja arvojen rooli sosiaalityön opetuksessa

Jonna Kujansuu

Sosiaalityö

Pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Mikko Mäntysaari

Kevät 2010

Sivumäärä: 97 sivua

Tutkimuksessa selvitetään millainen rooli sosiaalityön arvoilla ja etiikalla on sosiaalityön opetuksessa ja miten arvoista ja etiikasta sosiaalityössä opetetaan. Tutkimus perustuu pääasiassa aihealuetta koskevaan kirjallisuuteen. Tutkimuksessa käsitellään normatiivisen etiikan teorioita sekä sosiaalipsykologisia teorioita moraaliajattelun kehittymisestä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalityön keskustelua arvoista, etiikasta ja ammattietiikasta. Tutkimuksessa tuodaan esiin erilaisia näkökulmia arvoihin ja etiikkaan liittyvään opetukseen. Tutkimusongelmaan pyritään vastaamaan myös aiempien aihealuetta käsittelevien tutkimusten kautta. Suomalaista arvojen ja etiikan opetuksen tilaa selvitetään suomalaisten sosiaalityötä opettavien yliopistojen opinto-ohjelmien kautta.

Arvoilla ja etiikalla on sosiaalityössä merkittävä rooli. Sosiaalityö perustuu yhteiskunnallisille arvoille, mutta sosiaalityössä käydään myös omaa arvokeskustelua. Moraaliajattelun kehittymistä koskevissa teorioissa korostuu moraaliajattelun eteneminen yksinkertaisesta kehittyneeseen ajatteluun. Moraaliajattelun kehittymiseen voidaan vaikuttaa opetuksen keinoin. Sosiaalityön opiskelijoiden tulee olla tietoisia sosiaalityön arvopohjasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijoiden tulee myös ymmärtää etiikan teorioita. Ensisijaista on, että opiskelija tulee tietoiseksi omista arvoistaan ja ymmärtää asioiden moraalisen värittynäisyyden. Sosiaalityön arvoihin ja etiikkaan liittyvässä opetuksessa tulee hyödyntää reflektointia. Myös käytännön kokemusten merkitys korostuu. Käytännön kokemuksia voidaan hyödyntää reflektoinnissa. Arvoja ja etiikkaa voidaan opettaa monin eri opetusmetodein.

Aiemmat tutkimukset osoittivat, että sosiaalityön opiskelijoiden arvomaailmat ovat samankaltaisia. Suomessa aihealuetta ei ole tutkittu juurikaan. Suomalaisissa sosiaalityön opetuksessa antavissa yliopistoissa käsitellään sosiaalityön arvoja ja etiikkaa, mutta kaikissa yliopistoissa ei ole erillistä etiikkaa ja arvoja käsittelevää kurssia. Arvoja ja etiikkaa koskevaan opetukseen tulee kiinnittää huomiota ja aihealuetta on syytä tutkia jatkossa tarkemmin.

Avainsanat: arvot, etiikka, sosiaalityö, moraalikehitys, opetus

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	4
2. ETIIKKA JA ARVOT	7
2.1. Etiikan ja moraalin käsite	7
2.2. Etiikan teorioiden kritiikki Sihvolan mukaan.....	8
2.3. Normatiivisen etiikan teorioita	10
<i>Velvollisuusetiikka</i>	10
<i>Utilitarismi</i>	11
<i>Hyve-etiikka</i>	13
<i>Huolenpidon etiikka</i>	13
2.4. Arvo käsitteenä.....	15
2.5. Normit ja asenteet.....	18
3. NÄKÖKULMIA MORAALIAJATTELUN KEHITTÄMISEEN.....	20
3.1. Kohlbergin teoria moraaliajattelun kehittämisestä.....	20
3.2. Kritiikki Kohlbergin teoriaa kohtaan.....	23
3.3. Gilliganin teoria huolenpidon etiikan kehitysvaiheista	24
3.4. Walkerin teoria moraaliajattelusta.....	26
4. AMMATTIETIIKKA, ARVOT JA SOSIAALITYÖ	28
4.1. Ammattietiikan käsite.....	29
4.2. Ammattietiikan suhde yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin	31
4.3. Arvon ja etiikan käsitteet sosiaalityössä.....	36
4.4. Sosiaalityön etiikan historiaa.....	39
4.5. Arvot ja ammattieettiset ohjeistukset sosiaalityössä	41
5. NÄKÖKULMIA ARVOJEN JA ETIIKAN OPETUKSEEN	46
5.1. Colbyn näkökulma moraaliajattelusta ja kasvatuksesta	48
5.2. Haynesin näkökulma arvojen opetukseen	50
5.3. Grayn ja Gibbonsin opetusmalli	53
5.4. Käytännöllisiä opetusmetodeja etiikan ja arvojen opetukseen	55
6. AIEMPAA TUTKIMUSTA OPISKELIJOIDEN ARVOIHIN LIITTYEN.....	59
6.1. Miten arvoja ja etiikkaa tutkitaan?	60
6.2. Millaisia arvoja sosiaalityön opiskelijoilla on?	61

<i>Motivaatiotekijät</i>	61
<i>Työhön liittyvät arvot</i>	62
<i>Poliittiset arvot</i>	63
<i>Uskonnollisuus</i>	63
<i>Sukupuoli</i>	64
6.3. Miten arvoja ja etiikkaa opetetaan?	65
<i>Opinto-ohjelmat</i>	65
<i>Ongelmakeskeinen opetustapa</i>	66
<i>Reflektio</i>	66
<i>Kansainvälisyys</i>	69
6.4. Muuttuvatko arvot ja kehittykö eettinen päätöksentekokyky?	71
7. ARVOJEN JA ETIIKAN OPETUS SUOMALAISISSA YLIOPISTOISSA	74
7.1. Etiikka ja arvot opintojaksokuvauksissa	75
7.2. Erilliset opintojaksot etiikasta	77
7.3. Opintojaksojen suoritustavat	78
7.4. Käytännön jaksot ja ammatillinen identiteetti	79
8. JOHTOPÄÄTÖKSET	81
KIRJALLISUUS.....	89
KUVIOT	
Kuvio 1: Henkilökohtaisten, toimintaympäristön, ammatillisten ja yhteiskunnallisten arvojen väliset suhteet	32
TAULUKOT	
Taulukko 1: IFSW:n ja IASSW:n ammattieettiset ohjeet	43
Taulukko 2: Sosiaalityön arvot ja eettiset periaatteet NASW:n mukaan	44
Taulukko 3: Etiikkaa ja arvoja käsittelevät opintojaksot suomalaisissa yliopistoissa	76

1. JOHDANTO

”Minä vakuutan kunnian ja omantuntoni kautta, että ammatissani sitoudun ihmisyyden kunnioittamiseen. Toimintani päämäärä on edistää asiakkaan kykyä ja mahdollisuuksia itsenäiseen elämään ja täysivaltaiseen kansalaisuuteen.

Puolustan asiakkaani ihmisoikeuksia. Pyrin ehkäisemään ja estämään yksilöiden ja ryhmien yhteiskunnallista syrjäytymistä sekä poistamaan huono-osaisuuden seurauksia ihmisten elämässä.

Suojaan asiakassuhteen luottamuksellisuutta.

Sitoudun ammattikuntani eettisiin periaatteisiin ja ohjeisiin, enkä painostuksestakaan toimi ammattietiikan vastaisesti.” (Talentia 2010, Sosiaalialan ammattihenkilön vala)

Nämä sanat toivoo Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia kuulevan vastavalmistuneiden ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opiskelijoiden ja yliopistojen sosiaalityön opiskelijoiden suusta valmistujaispäivänä. Talentian verkkosivuilla todetaan, että ammattieettisellä valalla ”halutaan nostaa esiin sosiaalialan ammatteihin liittyvää arvopohjaa ja niihin sitoutumista” (Talentia 2010). Talentia ei ole ainoa taho, joka korostaa sosiaalityön arvopohjan merkitystä. Esimerkiksi sosiaalityön koulutuksen kansainvälisissä standardeissa korostetaan arvojen ja etiikan opetuksen merkitystä (Sewpaul ja Jones 2004).

Sosiaalityössä puhutaan arvoista ja etiikasta paljon. Banks (2006) toteaa kiinnostuksen sosiaalityön etiikkaan olleen kasvussa jo pidempään. Hän sanoo myös, että sosiaalityön kentällä on yhteinen näkemys siitä, että arvoja, etiikkaa ja moraalialueita koskevilta kysymyksiltä ei voida sosiaalityössä välttyä. (Banks 2006, xiii, 11.) Arvokeskustelu ei ole kuitenkaan uusi ilmiö. Karvinen (1993, 10) on esimerkiksi todennut, että sosiaalityön ”ristiriitaisuus, vaativuus ja vaikeus pyrittäessä edistämään yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, ihmisarvoista elämisen mahdollisuuksia, askarruttivat jo ammatin pioneereja vuosisadan alussa”. Sosiaalialalla kohdattavien ongelmien monimutkaistuesssa eettistä pohdintaa tarvitaan yhä enemmän. Rostilan (2001, 23) mukaan ammatillisen sosiaalityön tärkeimpänä lähtökohtana ovat erilaisten arvojen ja normien tiedostaminen, eettinen vastuunotto sekä tietoisuus omista arvoista. Aho (1993, 157) puolestaan toteaa: ”Sosiaalityötä ei voi olla olemassa ilman selkeää eettistä pohjaa”. Mutta mitä sosiaalityön arvoilla tarkoitetaan? Onko sosiaalityöllä selkeä eettinen pohja? Jyväskyläläinen filosofi Petteri Niemi totesi Sano-

malehti Keski-suomalaisen haastattelussa sosiaalityöstä ja arvoista: ”On paljon korupuhetta arvoista ja oikeudenmukaisuudesta, mutta kuitenkin ei ole selkeää käsitystä mitä ne tarkoittavat” (Keski-suomalainen 15.10.2008). Entä voidaanko sosiaalityön arvoja opettaa?

Arvojen ja etiikan roolia sosiaalityössä ja sosiaalityön opetuksessa korostetaan, joten katson tärkeäksi pyrkiä ymmärtämään mitä tämä tarkoittaa käytännössä. Pro gradu -työni tutkimusongelma on: *Millainen rooli sosiaalityön arvoilla ja etiikalla on sosiaalityön opetuksessa ja miten arvoista ja etiikasta sosiaalityössä opetetaan?* Olen purkanut tutkimusongelmani kolmeen osaan. Olen kiinnostunut siitä, millaisia näkökulmia arvojen ja etiikan opetukseen ja oppimiseen on esitetty erityisesti sosiaalityön kirjallisuudessa. Pyrin ymmärtämään arvoihin ja etiikkaan liittyvää oppimista myös sosiaalityön opiskelijoiden arvoja ja oppimista käsittelevien aiempien tutkimusten kautta. Toiseksi katson arvoihin ja etiikkaan liittyvän oppimisen olevan läheisessä suhteessa moraaliajattelun kehittymiseen. Näin ollen, jotta voidaan ymmärtää millaisesta ilmiöstä arvoihin ja etiikkaan liittyvässä oppimisessa on kyse, tulee ymmärtää miten moraaliajattelu kehittyy. Ennen näitä kahta osa-aluetta on kuitenkin selvitettävä mitä ovat sosiaalityön arvot ja etiikka. Millainen on se sosiaalityön arvopohja, jota sosiaalityössä opetetaan? Ei ole mielekästä lähteä selvittämään miten tulee opettaa, jos ei ole kuvaa siitä mitä opetetaan.

Pyrin vastaamaan tutkimusongelmaani selvittämällä:

- Mitä ovat sosiaalityön arvot, etiikka ja ammattietiikka?
- Miten moraaliajattelu kehittyy ja voidaanko kehitykseen vaikuttaa opetuksen keinoin?
- Millaisia näkökulmia on esitetty arvojen ja etiikan opetuksesta ja oppimisesta sosiaalityössä?

Pro gradu -työni lähtökohdat ovat filosofian ja sosiaalipsykologian teorioissa etiikasta ja arvoista sekä sosiaalipsykologian teorioissa moraaliajattelun kehittymisestä. Pyrin liittämään näitä teoreettisia näkökulmia sosiaalityön kontekstiin kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen kautta. Tutkimus on pääasiassa kirjallisuuspohjainen. Se sisältää kuitenkin pienen empiirisen osuuden, jossa tuon esiin miten kuudessa sosiaalityön opetusta antavassa suomalaisessa yliopistossa toteutetaan sosiaalityön arvoihin ja etiikkaan liittyvää opetusta.

Sosiaalityön arvot ja etiikka ovat laaja tutkimusalue ja sitä koskevaa kirjallisuutta on paljon. Aihealueen rajaaminen on siis välttämätöntä. En käsittele pro gradu -työssäni sosiaalityön tutkimusetiikkaa koskevan kirjallisuutta, vaikka tutkimusetiikan opetuksella onkin merkitystä myös kokonaisuudessaan arvoihin ja etiikkaan liittyvässä oppimisessa. Muilta osin aihealuetta on vaikea rajata. Siksi tyydynkin toteamaan tutkimukseni rajoittuneisuuden. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista antaa tyhjentävää vastausta siihen, mitä ovat sosiaalityön arvot ja etiikka. Pysin kuitenkin avaamaan sosiaalityön arvoista ja etiikasta käytyä keskustelua ja perusteluita sille, miksi arvot ja etiikka ovat merkittävässä asemassa sosiaalityössä.

Lähden liikkeelle etiikan käsitteestä ja käyn läpi olennaisia normatiivisen etiikan teorioita. Lisäksi määrittelen arvon käsitteen ja kuvaan normin ja asenteen käsitteitä. Kolmannessa luvussa esittelen moraalijattelun kehittymisestä esitettyjä näkökulmia. Avaan luvun Kohlbergin teoriolla moraalijattelun kehittymisestä. Nostan esiin Kohlbergin teoriaa vastaan kohdistettua kritiikkiä ja käyn läpi muita moraalijattelunkehittymistä käsitteleviä teorioita. Neljännessä luvussa avaam ammattietiikan käsitettä. Tuon esiin millainen on ammattietiikan ja eritasoisten arvojen välinen suhde. Lisäksi tuon esiin mitä arvot ja ammattietiikka tarkoittavat erityisesti sosiaalityössä ja käsitelen sosiaalityön etiikan historiaa. Ammattietisten ohjeistusten kautta pyrin osoittamaan, miten arvot näkyvät käytännössä eettisten ohjeistusten näkökulmasta tarkasteltuna. Viidennessä luvussa esittelen erilaisia teoreettisia ja käytännön läheisiä näkökulmia siihen, miten etiikkaa ja arvoja voidaan opettaa. Kuudennessa luvussa esittelen aihealueesta tehtyä aiempaa tutkimusta. Seitsemäs luku sisältää pro gradu -työn empiirisen osuuden. Olen selvittänyt miten etiikkaa opetetaan kuudessa suomalaisessa yliopistossa käyttäen aineistona kunkin yliopiston sosiaalityön opetusohjelmaa. Viimeisessä luvussa kokoa vastauksen tutkimuskysymykseeni, pohdin tutkimusprosessia sekä esitän ehdotuksia siitä, miten aihetta voisi tutkia jatkossa.

2. ETIIKKA JA ARVOT

2.1. Etiikan ja moraalin käsite

Käsitteitä etiikka ja moraalit eivät välttämättä eroteta toisistaan. Molempien käsitteiden juuret ovat sanassa ”tapa”. Sana etiikka tulee kreikankielen sanasta *ethos* = tapa, erityisesti hyvä tapa ja sana moraalit latinan kielen sanasta *mos, mores* = tapa, tavat ja *moralis* = tapoja koskeva. Moraalin ja etiikan rakennusaineiksina ovat arvot ja normit. Yksilön kannalta etiikka pyrkii vastaamaan esimerkiksi siihen millaisia ihmiset ovat ja millaisia heidän tulisi olla, millainen elämä on hyvää ja oikeaa, millaisia tapoja, lakeja ja sääntöjä ihmisillä on ja millaisia tulisi olla, ja miten yksilöt käyttäytyvät toisiaan kohtaan ja miten heidän tulisi käyttäytyä. Mikäli erottelu käsitteiden *moraali ja etiikka* välille tehdään, on etiikka tieteenala, joka tutkii moraalit ja moraalit empiirinen ilmiö, josta voidaan tehdä havaintoja. Etiikan sijaan voidaan myös puhua moraalifilosofiasta. Moraalifilosofia pyrkii selvittämään moraalin luonnetta. Sen tutkimuskohteena ovat arkipäiväiset moraalit liittyvissä keskusteluissa käytetyt moraalikäsitteet. Moraalifilosofia pyrkii hakemaan perusteluja teoriapitoisen ja käsitteellisen ajattelun avulla kuitenkin käytännön kokemuksiä unohtamatta. Se on osa ihmisten elämää, joten siihen liittyy myös yhteiskunta mukaan lukien politiikka, lait, tavat ja historia. Etiikan tutkijat puhuvat ensimmäisen tason moraalidiskurssista viitaten jokapäiväisiin keskusteluihin moraalista. Toisen tason moraalidiskurssilla viitataan etiikan tutkimukseen, jonka tutkimuskohteena ovat ensimmäisen tason moraalidiskurssit. (Pietarinen & Poutanen 1998, 12–13; Atjonen 2004, 18–21; Airaksinen 1988, 10.)

Etiikan tutkimus voidaan jaotella edelleen analyttiseen ja normatiiviseen tutkimukseen. Analyttisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat moraalikäsitteiden merkitykset ja moraaliväitteiden luonne. Analyttisestä tutkimuksesta käytetään myös käsitettä metaetiikka. Normatiivinen etiikka, toisin kuin metaetiikka, pyrkii vaikuttamaan moraalit ja osallistuu siitä käytyyn keskusteluun. Perinteinen moraalifilosofia, johon kuuluvaksi voidaan katsoa esimerkiksi Aristoteleen, Kantin ja Marxin teorit, on ollut luonteeltaan yleensä normatiivista. Normatiivinen etiikka perustuu rationaaliseen kriittiseen ajatteluun ja pyrkii tarjoamaan moraaliperiaatteita ja sääntöjä moraalisesti ongelmaisiin tilanteisiin kuitenkin sitoutumatta mihinkään tiettyyn arvojärjestelmään. Normatiivisen etiikan välineenä ratio-

naaliseen ja kriittiseen tutkimukseen ovat erityisesti metaetiikan tutkimustulokset. (Pietari-
nen & Poutanen 1998, 13–14.)

Entä millainen on eettinen ongelma? Airaksinen (1988) muistuttaa, että tulee pitää erillään
ongelmat, jotka johtuvat siitä, että emme tiedä mikä on oikein ja ne ongelmat, jotka johtu-
vat siitä, että emme tee oikein. Hänen mukaansa eettinen ongelma on ”käytännön pulma,
jonka oikeasta tulkinnasta on monia perusteltujakin mielipiteitä ja jonka ratkaiseminen
vaatii ponnisteluja”. (Airaksinen 1988, 17.)

2.2. Etiikan teorioiden kritiikki Sihvolan mukaan

Esittelen seuraavassa aluvuossa olennaisimmat normatiivisen etiikan teoriat. Yksilön oi-
keudet ja velvollisuudet pyritään normatiivisen etiikan teorioissa määrittelemään mahdolti-
simman aukottomasti (Häyry M. 1997, 66). Etiikan teoriat ovat saaneet kuitenkin osakseen
myös kritiikkiä. Kriitikoiden mielestä käsityksiämme hyvästä ja oikeasta ei voida esittää
teorioina. Heidän silmissään moraalialia koskevat periaatteet eivät ole yleistettävissä, järjes-
telmällisiä ja hierarkkisia eivätkä ne ole keskenään ristiriidattomia. Kriitikot katsovat mo-
raalisen päätöksenteon kohteena olevan maailman olevan niin monimutkainen, että se ei
sovellu teoreettisiin malleihin. Teorioita kohtaan on esitetty myös kritiikkiä liittyen niiden
sovellettavuuteen arkielämässä. Kriitikoiden mukaan teorioita ei voida käyttää käytännön
ongelmien ratkaisuun ja jos näin tehdään, on moraalilunne ymmärretty väärin. Nämä
kaksi kritiikin muotoa: moraaliteorioiden vastustaminen ja soveltavan etiikan kritiikki,
ovat eri asioita eivätkä ne automaattisesti kulje käsi kädessä. Niitä yhdistää kuitenkin se,
että molemmat vastustavat käsitystä siitä, että moraaliteoriat pystyisivät tarjoamaan käy-
tännön suosituksia. (Sihvola 2005, 20–22.)

Sihvola (2005) vastaa moraaliteorioita vastaan kohdistuneeseen kritiikkiin tarkentamalla
teorian käsitettä. Hän viittaa Nussbaumin määrittämiin moraaliteorian kriteereihin. Nuss-
baumin (2000, 234–235) mukaan 1) teoria esittää käytännön ongelmia koskevia suosituksia,
2) teoria näyttää, miten uskomusten, sääntöjen ja periaatteiden oikeutusta voi tutkia, 3)
teoria järjestää ja laajentaa uskomuksia, 4) teoria on jossakin määrin abstrakti ja yleinen, 5)
teoria on yleistävä, 6) teoria on eksplisiittinen (suom. Sihvola 2005). Sihvola toteaa, että

moraaliteorioiden kriteerit eivät sisällä ajatusta, että moraaliteoriat olisivat yleisten sääntöjen järjestelmiä, joina kriitikot puolestaan teorit näkevät. Sihvola näkee sen sijaan moraaliteoriat perustelemattomiin sääntöihin nojaavien moraalikoodistojen kilpailijoina ja kritiikkeinä, jotka ovat vaatineet moraalisilta uskomuksilta ja säännöiltä julkista perustelua ja oikeutusta. Sihvola toteaa, että ”moraaliteorioiden pyrkimyksenä on ollut tutkia sääntöjen oikeutusta viittaamalla niiden tehtävään, taustamotivaatioon ja rajoituksiin” ja että ne ”pyrkivät täsmentämään, mitä edellytetään moraalisen toimijan mielentilalta, uskomuksilta, tunteilta ja haluilta”. Lisäksi Sihvola toteaa, että teorit ovat tarpeen selitettäessä sääntöjen keskinäisiä suhteita ja määritettäessä millaisissa olosuhteissa sääntöihin voidaan tehdä poikkeuksia ja milloin sääntöjen vastaisesti toimiminen on oikeutettua. Sihvola muistuttaa, että teorialle asetettu yleistämiskaava ei tarkoita, että yksilön tulisi luopua henkilökohtaisista ja paikallisista näkökulmistaan. Hänen mielestään teorioiden keskiössä ovat erityisesti tunteet. (Sihvola 2005, 23–26.)

Sihvola (2005) vastaa myös moraaliseen päätöksentekoon kohdistettuun kritiikkiin. Hänen mielestään kriitikot ovat käsittäneet moraalisen päätöksenteon väärin. Kriitikot ovat arvostelleet, että teorit painottavat perustelujen, pohdinnan ja harkinnan merkitystä, kun hyvän ihmisen tulisi tämän kaiken sijaan toimia spontaanisti hyvin. Sihvola toteaa, että harkintavelvoite käsitetään moraaliteorioissa elämää koskevana kokonaisuutena, jolloin yksittäinen teko ei vaadi harkintaa. Sihvola viittaa myös moraaliteorioiden kasvatukselliseen osuuteen: ”Sen tehtävänä on kuvata, miten oikeaan toimintaan suuntautuvat halut, taipumukset, tavat ja tunteet omaksutaan”. Teorian merkitys kasvatustilanteille on olennainen, vaikka tuloksena yksilö voikin oppia toimimaan ilman erillistä harkintaa. Sihvola näkee moraaliteorioiden tarkoituksena erityisesti selventää yksilön käsitystä itsestään. Tätä kautta yksilö voi viedä eteenpäin moraalikäsityksiään vaikuttamalla ympäröivään yhteiskuntaan ja näin vaikuttaa myös muiden ihmisten toimintaan. Sihvola painottaa, että moraaliteoriat eivät ole ristiriidattomia. Ne eivät anna selkeitä vastauksia kaikkiin tilanteisiin vaan niiden avulla ristiriidattomia tilanteita voidaan pyrkiä välttämään. (Sihvola 2005, 26–27.)

Sihvola (2005) erittelee vielä soveltavaan etiikkaan kohdistunutta kritiikkiä, jonka mukaan mikään ratkaisu ei voi olla moraalisesti oikea, koska hyvä ratkaisu on mahdoton ja ihmiselämän arvo joutuu vääjäämättä joissain tilanteissa uhratuksi. Hän tuo edelleen esiin, että moraaliteorioiden ei ole tarkoitus esittää kaikissa tilanteissa päteviä sääntöjä, vaan monet

teoriat ovat juuri myöntäneet tämän mahdottomuuden. Sihvola toteaa: ”Teorioiden tarkoitus on kiinnittää huomio niihin yleisiin ja erityisiin näkökohtiin, jotka moraalisisessä päätöksenteossa on otettava huomioon”. Hän myös huomauttaa, että yksilön vastuuta teoriat eivät poista. Sihvola tiivistää ajatuksensa toteamalla: ”Eihän filosofisia oppeja ole tarkoitettu omaksuttavaksi auktoriteetteina vaan lähtökohtina itsenäistä ajattelua varten”. (Sihvola 2005, 28–31.)

2.3. Normatiivisen etiikan teorioita

Velvollisuusetiikka

Velvollisuusetiikka rakentuu sääntöjen noudattamiselle. Säännöt voivat tulla ulkopuoliselta taholta kuten Jumalalta tai valtiolta, tai ne nousevat yksilön omasta sisäisestä vakaumuksesta ja ovat esimerkiksi omatunnon sanelemia. Oman toiminnan tarkastelun kautta toimija hyväksyy velvollisuudet, joiden mukaan hän toimii. Velvollisuusetiikan mukaan toimiva tarkastelee eettisessä tilanteessa arvohierarkiaansa ja etsii siitä normit, joiden mukaan hän toimii. Kaikkea yksilön toimintaa ohjaa velvollisuudet, joten yksilö toimii oikein, kun hän toimii näiden velvollisuuksien mukaan. (Aadland 1993, 72–78.) Velvollisuusetiikan tunnetuin edustaja on Immanuel Kant. Airaksisen (1988, 166) mukaan Kantin näkökulmaan perustuva velvollisuuseettinen ajattelutapa on kuitenkin korvautunut ”näkemyksillä oikeuksista, jotka luovat yksilön ympärille vapauden piirin asettaen vaateita toisille ihmisille sekä rajaavat yhteiskunnan yksilöön kohdistuvia paineita.” Kantin näkökulma on kuitenkin velvollisuusetiikan klassikko.

Kant (1931) toteaa, että yksilö tekee hyvää velvollisuudesta. Kantin mukaan yksilön tahtoa ohjaa kategorinen imperatiivi: ”Toimi vain sen maksiimin mukaan, jonka kautta samalla saatat tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi.” Hän toteaa, että koska ilmiöt, jotka muodostavat luonnon, seuraavat yleistä lakia voidaan myös sanoa: ”*toimi niin, kuin jos toimintasi maksiimin tahdostasi pitäisi tulla yleiseksi luonnonlaiksi*”. Kant katsoo myös, että jokaista ihmistä tulee pitää päämääränä sellaisenaan, ei koskaan pelkkänä välineenä. Ihminen on siis arvo sinänsä. Hänen ajattelussaan korostuvat järjen ja logiikan lainalaisuudet. (Kant 1931, 83, 110–111, 120, 148–150.)

Airaksinen (1988) toteaa, että Kantin ajattelussa moraali kuuluu ihanteelliseen maailmaan, jossa yksilön tahto on autonominen ja vapaa. Käytännössä tahto on kuitenkin heteronomisesti määräytynyt ja tällöin se ei määrää itseään, vaan määräytyy kausaalisesti. Airaksisen mukaan ”puhtaaseen kantilaiseen velvollisuusetiikkaan liittyy siis se syvällinen vaikeus, että se ei ole empiirisen persoonan vaan moraalisen ihanneihmisen moraali”. (Airaksinen 1988, 167–176.) Ehdoton moraal sääntöjen noudattaminen ei myöskään johda aina hyväksyttäviin lopputuloksiin. Esimerkiksi totuutta tulisi noudattaa myös silloin, kun murhaaja kysyy potentiaalisen uhrinsa olinpaikkaa. (Häyry M. 1997, 67.)

Utilitarismi

Utilitarismi on seuraamusetiikan tunnetuin muoto ja sen tärkeimpiä ajattelijoita ovat Jeremy Bentham ja John Stuart Mill. Utilitarismi oli alun perin tarkoitettu olemaan yhteisöllisen säätelyn teoria, mutta nykyään sen katsotaan olevan ennen kaikkea teoria yksilön moraalista käyttäytymisestä. (Häyry & Häyry 1997, 25.) Yleisesti utilitarismin periaatteena on ”suurin mahdollinen onni mahdollisimman monelle”. Yksilö toimii eettisesti oikein, kun hän tuottaa mahdollisimman monelle hyötyä. Hyödyllä voidaan onnellisuuden lisäksi tarkoittaa hyvinvointia, hyvää, etua, mukavuutta ja voittoa. Ominaista utilitarismille on, että eettisesti ongelmallisissa tilanteissa hyötyjä ja haittoja eritellään lähes matemaattisen tarkasti. Ongelmallista on määritellä keitä kaikkia ratkaisu lopulta koskettaa. (Kalkas & Sarvimäki 1994, 20; Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 156–160.)

Benthamin utilitarismia pidetään utilitarismin hedonistisena suuntana (Juujärvi ym. 2007, 156). Benthamin (2000) mukaan kaikkea toimintaa määrittää joko mielihyvä tai kärsimys. Näin ollen kaikella toiminnalla tulee pyrkiä saavuttamaan mielihyvää tai poistamaan kärsimystä. Jos toiminta koskee yksilöä, tulee pyrkiä yksilön mielihyvään. Mikäli toiminta koskee yhteisöä, tulee pyrkiä yhteisön mielihyvään. Benthamin näkökulma oli, että mielihyvän periaate vahvistaa tai kieltää jokaisen yksilön tekemän teon. Näin ollen kaikki muut ovat välinearvoja hyvän saavuttamiseksi tai kärsimyksen poistamiseksi. Siihen mikä tuottaa suurimman mielihyvän vaikuttaa Benthamin mukaan neljä seikkaa. Näitä ovat mielihyvän voimakkuus, kesto, varmuus tai epävarmuus sekä läheisyys tai kaukaisuus. Lisäksi tulisi huomioida miten todennäköistä on, että mielihyvää koetaan useamman kerran (lisääntyminen). Bentham toteaa myös, että mielihyvän tulisi olla mahdollisimman puhdasta eli

sen jälkituotteena ei pitäisi tulla kärsimystä. Benthamin utilitarismi ei myöskään tee merkittävää erottelua ihmisten ja eläinten välille. (Bentham 2000, 14–15, 31–32, 37.)

Häyryn ja Häyryn (1997, 26) mukaan John Stuart Mill toi utilitarismiin yksilön näkökulmaan liittyviä seikkoja ja siirsi teoriaa yksilömoraalin alueelle. Mill pyrki ottamaan Benthamia paremmin huomioon mielihyvän laadun ja kehitti utilitarismia laatu-utilitarismin suuntaan (Juujärvi ym. 2007, 158). Mill (2000) arvioi hyötyä ennen kaikkea laadun mukaan ja näin ollen tietynlaiset nautinnot ovat tavoiteltavampia kuin toiset. Mill totesi: ”Kahdesta nautinnosta sitä on pidettävä tavoiteltavampana, jonka jokainen tai ainakin melkein jokainen nuo nautinnot tuntevista asettaa etusijalle riippumatta mistään moraalisesta velvollisuudentunnosta.” Millin mukaan jos aistinautinnot ja korkeampien kykyjen harjoittamisesta tulevat nautinnot asetetaan rinnakkain, valitsee yksilö mieluummin korkeampien kykyjen harjoittamisen. Millin mukaan ei pidä sekoittaa onnellisuutta ja tyytyväisyyttä keskenään. Hänen mukaansa monia kykyjä omaava olento voi oppia kestävämpään onnellisuuteensa liittyvän epätäydellisyyden eikä hän kadehdi olentoa, jolle täydellisyyden saavuttaminen on mahdollisempaa. Mill toteaa, että ”on parempi olla tyytymätön ihminen kuin tyytyväinen sika”. Hän jatkaa, että sika voi olla asiasta eri mieltä, mutta se johtuu siitä, että hän tuntee vain oman puolensa asiaan, kun taas monia kykyjä omaava olento tuntee molemmat puolet. Millin mukaan onnellisuutta mittaa suurin määrä onnellisuutta, ei ainoastaan toimijan oma onnellisuus. Lopullinen päämäärä Millin utilitaristisesta näkökulmasta on siis ”olemassaolo laadullisesti ja määrällisesti mahdollisimman suuressa nautintojen rikkaudessa ja mahdollisimman vapaana tuskasta”. Mill ottaa myös kantaa kasvatukseen. Hänen mielestään ”kasvatuksen tulee käyttää valtaansa synnyttääkseen jokaisen yksilön mielessä kestäväen yhteyden henkilökohtaisen onnellisuuden ja muiden ihmisten hyvän välille”. (Mill 2000, 18–32)

Benthamin hedonistisen utilitarismin ja Millin laatu-utilitarismin lisäksi voidaan puhua sääntöutilitarismista. Sen mukaan yksittäiset teot ovat oikeutettuja mikäli ne ovat oikeutettujen moraalिसääntöjen mukaisia. Sääntöjä noudattaminen perustellaan yleisellä hyödyllä. Kokonaisuudessaan utilitarismi sisältää myös kahdenlaisia eettisiä ongelmia. Se ei ota huomioon hyödyn jakautumista yhteiskunnan jäsenten ja yhteisöjen kesken. Toisena ongelmana on se, että utilitarismiin perustuen yksilön oikeuksia voidaan polkea, jos sitä kautta saavutettu kokonaisyhyöty on suurempi. (Juujärvi ym. 2007, 160–166.)

Hyve-etiikka

Aristoteleen näkemys on hyve-etiikan klassikko. Aristoteles esittää näkemyksensä hyveistä Nikomakhoksen etiikassa. Aristoteleen mukaan hyvä on sitä, mitä kaikki tavoittelevat ja ”onnellisuus on sielun toimimista täydellisen hyveen mukaisesti.” Aristoteleen mukaan on olemassa intellektuaalisia hyveitä ja luonteen hyveitä. Ensimmäiset hyveet syntyvät ja kehittyvät opetuksen myötä ja jälkimmäiset tavoista. Aristoteles korostaa, että hyveet eivät synny luonnostaan. Ihmiset ovat kuitenkin luonnostaan kykeneviä ottamaan hyveet vastaan ja ne tulevatkin esiin toiminnan kautta. Hän toteaa: ”luonteenpiirteet muodostuvat vastavien toimintojen mukaisiksi. Siksi tekemiemme tekojen on oltava tietynlaisia, sillä niiden laadusta riippuu se, millaisiksi luonteenpiirteet kehittyvät”. Hyveet ovat siis Aristoteleen mukaan luonteenpiirteitä ja ne ilmenevät toiminnan kautta. Aristoteles toteaa: ”Hyve ilmenee siis sellaisten tunteiden ja toimintojen yhteydessä, joiden kohdalla liiallisuus ja puute on virhe, mutta keskiväli on kiitettyä ja oikeaan osuvaa.” Luonteen hyveitä ovat Aristoteleen mukaan muun muassa kohtuullisuus, miehuullisuus sekä oikeudenmukaisuus ja ne koskevat yksilön suhtautumista kärsimykseen ja nautintoon. Intellektuaalisia hyveitä ovat puolestaan taito, tieteellinen tieto, käytännöllinen järki, viisaus ja intuitiivinen järki. (Aristoteles 1981, 30, 46–54, 94.)

Comte-Sponville (2001, 12) toteaa hyveistä, että ”jokainen hyve on huippu kahden paheen välissä”. Hän kirjoittaa päätyneensä kahdeksaantoista hyveeseen, joita ilman yksilön moraalinen arvo laskee ja joiden läsnäolo puolestaan kohottaa yksilön moraalista arvoa. Näitä ovat: hyvätapaisuus, uskollisuus, järkevyys, maltillisuus, rohkeus, oikeudenmukaisuus, jalomielisyys, myötätunto, armeliaisuus, kiitollisuus, nöyryys, yksinkertaisuus, suvaitsevaisuus, puhtaus, lempeys, rehtiys, huumorintaju ja rakkaus. (Comte-Sponville 2001.) Näkemysten hyveteoriasta on esittänyt myös Alasdair MacIntyre (1987).

Huolenpidon etiikka

Carol Gilligan nimesi tutkimuksensa perusteella eettisessä pulmatilanteessa normatiivisten sääntöjen ja abstraktien periaatteiden sijaan tunteita korostavan ajattelutavan huolenpidon etiikaksi. Sen keskiössä ovat ihmissuhteet ja emotionaalinen sitoutuminen. Huolenpidon etiikasta voidaan puhua myös välittämisen etiikkana (engl. the ethics of care). (Juujärvi ym. 2007, 213–216.) Gilligan (1982) toteaa, että huolenpidon etiikka perustuu ennen kaikkea sille, että ketään ei tulisi loukata. Huolenpidon etiikassa moraalista ongelmaa lähesty-

tään huolenpidon kautta. Tärkeä on myös vastuu, jota yksilö kokee ihmistenvälisissä suhteissa. (Gilligan 1982, 73, 174.) Noddingsin (2003) mukaan hoiva (engl. caring) on tila, johon ihminen pyrkii tiedostaen tai tiedostamatta, koska sen katsotaan tarkoittavan hyvää. Noddings toteaa: ”We want to be moral in order to remain in the caring relation and to enhance the ideal of ourselves as caring”. Noddingsin kritisoi etiikan teorioita, jotka antavat tietynlaisia periaatteita, joiden mukaan tulee toimia. Hänen mukaansa huolenpidon etiikassa näiden sijaan kiinnitetään huomiota siihen, miten yksilö kohtaa toisen moraalisesti ja miten yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat kohtaamisessa. (Noddings 2003, 5.)

Juujärvi ym. (2007) tiivistävät huolenpidon etiikan periaatteet kolmeen seikkaan. Ensimmäisenä ”huolenpidon etiikka tarkoittaa halua suhtautua toiseen ihmiseen läheisellä tavalla.” Tällöin yksilö voi ymmärtää toista. Läheisyys tarkoittaa myös toisen pelkojen ja huolien jakamista. Toisena ”huolenpidon etiikka tarkoittaa harmonisten, ei-kilpailevien tunteiden suosimista ja yhteistyön henkeä suhtautumisessa toisiin”. Viimeisenä Juujärvi ym. toteavat huolenpidon etiikan tarkoittavan ”sitoutumista ihmissuhteita ylläpitävään ja ravitsevaan toimintaan”. Toiminta nähdään erityisesti yksilön hyvinvoinnin edistäjänä. Kaiken toiminnan tavoitteena on, että yksilö tulee autonomiseksi ja omia valintoja tekeväksi ihmiseksi. (Juujärvi ym. 2007, 217.)

Huolenpidon etiikka edustaa partikularistista moraaliajattelua, joka edellyttää syvällistä tiedonhankintaa tilanteen erityispiirteistä ja huolenpidon kohteena olevan henkilön tarpeista. Tyypillistä on myös tunteiden korostuminen. Tällöin päätöksenteko on subjektiivisempaa ja paikoitellen epävarmaa. Tällainen ajattelu on kuitenkin oikeutettua, sillä se ”tavoittaa inhimillisen olemassaolon haavoittuvuuden paremmin kuin eettisten sääntöjen ja normien jäykkä soveltaminen”. Eettisessä ongelmatilanteessa tulee pyrkiä maksimoimaan yksilön hyvinvointi ja pyrkiä ylläpitämään ja eheyttämään ihmissuhteita. (Juujärvi ym. 2007, 218–222.)

2.4. Arvo käsitteenä

Aadlandin (1993) mukaan käsite ”arvo” on lainattu alunperin taloustieteistä, mutta sen merkitys on laajentunut kielenkäytössä. Aadlandin mielestä arvo käsitteenä on miltei korvannut hyvän käsitteen. (Aadland 1993, 37.) Arvot voidaan erottaa yksilöllisiin arvoihin, ryhmäarvoihin sekä yhteiskunnallisiin arvoihin. Lisäksi arvoja on monenlaisia, kuten taloudellisia, esteettisiä, sosiaalisia, poliittisia, uskonnollisia, ja moraalisia. (Niemelä & Hämäläinen 1993, 10.) Arvot voidaan myös jakaa päämääräarvoihin ja välinearvoihin. Päämääräarvot viittaavat arvoihin, joita voidaan tavoitella kuten oikeudenmukaisuus. Välinearvot ovat keinoja saavuttaa päämääräarvoja. Arvot opitaan lapsuudessa ja ne ovat osa yksilön identiteettiä. Arvot kuitenkin muuttuvat koko elämän ajan. Esimerkiksi yhteiskunnan muutoksen myötä myös yksilön arvot voivat muuttua. Nopeinta arvomuutos on yleensä nuoruusiässä. (Juujärvi ym. 2007, 35-36.)

Niemelän ja Hämäläisen (1993, 10–11) mielestä sosiaalitieteelliseen viitekehykseen sopii erityisesti Rokeachin määritelmä arvoista. Puhuttaessa arvojen luonteesta Rokeach (1973) toteaa, että arvon käsite saatetaan sekoittaa asenteen, sosiaalisen normin ja tarpeen käsitteisiin. Kyse ei kuitenkaan ole samasta asiasta, vaikka arvon käsite tulisi systemaattisesti liittää näihin käsitteisiin. Rokeach esittää viisi oletustaan arvoista: 1) yksilö omaa suhteellisen vähän arvoja, 2) kaikki yksilöt omaavat samoja arvoja, mutta arvottavat ne eri tavoin 3) arvot ovat järjestetty arvosysteemeihin, 4) arvot voidaan palauttaa kulttuuriin, yhteiskuntaan ja sen instituutioihin sekä yksilön luonteeseen, 5) arvojen vaikutus voidaan tuoda ilmi käytännössä kaikissa tilanteissa, jotka sosiaalitieteilijät katsovat olevan tutkimuksen ja ymmärtämisen arvoisia. Lisäksi Rokeach toteaa, että arvojen tulisi olla keskiössä kaikessa sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa. (Rokeach 1973, 3.)

Rokeach (1973) katsoo arvojen olevan vakaita, mutta silti muutettavissa. Hän huomauttaa, että jos arvot olisivat täysin pysyviä, ei yksilöllinen ja sosiaalinen muutos olisi mahdollista. Toisaalta jos arvot olisivat epävakaita, ei jatkuvuus yhteiskunnallisella ja yksilöllisellä tasolla olisi mahdollista. Rokeachin mukaan tapa, jolla arvot opitaan takaa niiden vakauden ja pysyvyyden. Arvot opitaan ”kaikki tai ei mitään”-tyyppisesti ja opetuksella pyritään yleensä saavuttamaan tietty käyttäytymistapa. Yksilölle ei esimerkiksi opeteta, että hänen tulisi olla vain vähän rehellinen. Arvot ovat laadultaan suhteellisia. Koska näin on,

oppii yksilö kasvun ja kokemusten myötä yhdistämään arvot hierarkkiseksi systeemiksi. Käytännön tilanne aktivoi kyseiseen tilanteeseen liittyvät arvot ja mikäli ne ovat ristiriidassa, perustuu päätös arvosysteemissä korkeimmalle asetettuun arvoon. (Rokeach 1973, 5–6.)

Rokeach (1973) määrittelee arvojen olevan myös uskomuksia. Näin ollen arvoilla on sekä kognitiivisia että tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyviä osatekijöitä. Yksilö on tietoinen, mikä on arvoon liittyvä toivottu toimintatapa tai lopputulos. Lisäksi arvo vaikuttaa yksilön tunteisiin ja yksilö esimerkiksi suhtautuu negatiivisesti henkilöihin, jotka osoittavat olevansa arvoa vastaan ja päinvastoin. Aktivoituessaan arvot vaikuttavat vahvasti siihen, miten yksilö toimii. (Rokeach 1973, 6–7.)

Rokeach (1973) kirjoittaa instrumentaalista arvoista, joilla viitataan haluttuun käyttäytymiseen (ts. välinearvot) ja terminaalista arvoista, jotka perustuvat toivottuun päämäärään. Osa teoreetikoista on Rokeachin mukaan kuitenkin keskittynyt ajattelussaan vain toiseen arvotyyppiin. Esimerkiksi Kohlberg edustaa näistä kahdesta käyttäytymisen arvoja. Instrumentaaliset arvot voidaan jakaa moraaliarvoihin ja kelpoisuusarvoihin (engl. competence values). Moraaliset arvot viittaavat erityisesti käyttäytymiseen ja ne eivät välttämättä kata arvoja, jotka liittyvät lopputulokseen. Lisäksi kyse on ihmistenvälisissä suhteissa vaikuttavista arvoista, joita vastaan toimiessaan yksilö kokee syyllisyyttä. Kelpoisuusarvojen keskiössä on muiden ihmisten sijaan yksilö itse. Jos yksilö toimii arvojensa vastaisesti, hän kokee häpeää henkilökohtaisesta riittämättömyydestään. Erilaiset moraaliarvot ja kelpoisuusarvot voivat joutua myös vastakkain. Terminaaliarvot voidaan jakaa edelleen persoonallisiin ja sosiaalisiin arvoihin. Näin ollen arvot voivat olla yksilökeskeisiä tai yhteiskuntakeskeisiä. (Rokeach 1973, 7–8.)

Arvot liittyvät myös valitsemiseen. Kun yksilö pitää jotakin toimintaa tai lopputulosta parempana, on hän arvioinut asiaa sen vastakohtan ja muiden arvojen kautta. Muiden arvojen keskinäiset suhteet riippuvat yksilön henkilökohtaisesta arvojärjestelmästä. Arvoille on myös olennaista, että ne voivat tilanteesta riippuen koskea yksilöä, yhteiskuntaa tai molempia. (Rokeach 1973, 9–10.)

Schwartzin (1992) määritelmä arvoista on saman suuntainen. Hän tiivistää arvojen määritelmän seuraavasti:

- Arvot ovat käsityksiä tai uskomuksia.
- Arvot liittyvät haluttuihin päämääriin tai käyttäytymiseen.
- Arvot ylittävät erityiset tilanteet. Ne eivät muutu.
- Arvot ohjaavat käyttäytymisen ja tapahtuman valintaa tai arviointia.
- Arvot ovat järjestetty tärkeyden mukaan.

Schwartz huomioi, että arvot edustavat tietoisina tavoitteina kolmea kaikkien yhteiskuntien ja yksilöiden olemassaololle välttämätöntä seikkaa. Arvot edustavat ihmisen tarpeita biologisena olentona. Lisäksi ne ovat välttämättömiä sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaamisessa. Myös ryhmien olemassaololle ja hyvinvoinnille arvot ovat Schwartzin mukaan välttämättömiä. (Schwartz 1992, 4.)

Schwartzin (1992) tutkimuksen mukaan on olemassa kymmenen eri tavoin motivoivaa perusarvoa. Nämä arvot voidaan hänen mukaansa tunnistaa kaikissa yhteiskunnissa. Perusarvoja Schwartzin mukaan ovat valta, suoriutuminen, hedonismi, virikkeisyys, itseohjautuvuus, universalismi, hyväntahtoisuus, perinteet, yhdenmukaisuus ja turvallisuus. (Schwartz 1992.) Näiden perusarvoja koskevan teoriansa pohjalta Schwartz (2005) on tutkinut yksilön moraalisen universumin laajuutta. Moraalisen universumin laajuudella Schwartz viittaa, millaiseen joukkoon ihmiset soveltavat moraalisia arvoja. (Schwartz 2005, 216.)

Universalismiarvoihin vaikuttaa merkityksellisesti, miten moraaliuniversumin rajat määritellään vallitsevassa kulttuurissa. Voidaan puhua suppeista tai laajoista yhteiskunnista. Suppeissa yhteiskunnissa kaikkien ihmisten hyvinvointiin tähtäävien arvojen katsotaan koskevan pientä yhteisöä eli sisäryhmää, kun taas laajoissa yhteiskunnissa arvoilla viitataan laajaan moraaliseen yhteisöön, joka kattaa kaikki yhteiskunnan ryhmät. Schwartzin mukaan moraaliuniversumin laajuuteen vaikuttavat kolme seikkaa. Jos 1) yhteiskunnassa ei korosteta suojautumista, 2) siellä on vallalla tasa-arvoa korostava kulttuuri ja 3) poliittinen järjestelmä on demokraattinen, on moraaliuniversumi laaja. (Schwartz 2005, 234.)

2.5. Normit ja asenteet

Kuten jo aiemmin toin esiin, arvot saatetaan usein sekoittaa normien ja asenteiden kanssa. Normi-käsitteellä tarkoitetaan käskyjä ja sääntöjä. Normit täydentävät arvo-käsitettä ja ne nousevat keskiöön silloin, kun yksilö epäilee mikä on oikein tai väärin. Normit asettavat reunaehdot yksilön toiminnalle. (Aadland 1993, 37–38.) Näin ollen normit koskevat erityisesti käyttäytymistä. Ne ilmaisevat oikeuksia, kieltoja ja velvollisuuksia. Voidaan puhua moraalinormeista, joilla viitataan erityisesti käyttäytymisnormeihin kuten hyviin tapoihin ja oikeusnormeista, jolloin viitataan kirjoitettuihin normeihin kuten lakeihin ja asetuksiin. (Niemelä & Hämäläinen 1993, 11.) Voidaan myös puhua Habermasin (1997) käsittein normin validiteetista eli pätevydestä ja faktisiteetista eli tosiasiallisuudesta. Normin validiteetti viittaa siihen, että kaikki asianosaiset ovat hyväksyneet normin käydyn rationaalisen diskurssin kautta. Faktisiteetti viittaa voimassaoleviin ja vahvistettuihin lakeihin, asetuksiin ja hallinnollisiin määräyksiin, mutta myös ”kirjoittamattomiin” lakeihin. Tällaisilla laeilla on yhteiskunnassa samanlainen status kuin vahvistetuilla laeilla. Yksilöä voidaan rangaista normin rikkomisesta sen faktisiteetin perusteella. Ideaalisessa yhteiskunnassa olisi vain valideja normeja, mutta koska diskurssi ei voi olla täysin vapaata ja asetettujen normien kaikkia sovelluksen muotoja ja vaikutuksia ei voida diskurssissa huomioida, ei tämä ole käytännössä mahdollista. Demokraattisen yhteiskunnan ihanne kuitenkin on, että normien faktisiteetti ja validiteetti ovat lähellä toisiaan. (Habermas 1997, 30, 69 107, Huttunen & Heikkinen 1999, 23.)

Arvot ja normit eroavat toisistaan erityisesti siten, että normit viittaavat aina toimintatapoihin, kun arvot voivat viitata toimintatapojen lisäksi myös päämääriin. Normit ovat myös sidottuja tiettyyn toimintaan tai tilanteeseen. Arvot sen sijaan nähdään yleisinä elämää ohjaavina periaatteina. Lisäksi normit liittyvät kaikissa tilanteissa sosiaaliseen kanssakäymiseen tai yhteisöön, kun taas arvot koetaan henkilökohtaisina. (Rokeach 1973, 19.) Asenteet puolestaan eroavat arvoista siten, että niillä on aina kohde. Asenteet vaikuttavat usein yksilön alitajunnassa ja ne voivat muuttua nopeammin kuin arvot. Kokemukset vaikuttavat asenteisiin. Asenteista on monia eri määritelmiä, mutta yleisesti voidaan sanoa, että niiden avulla yksilö tulkitsee ympäristöä sekä ohjaa käyttäytymistään sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi niiden avulla kokemukset jäsentyvät mielekkääksi kokonaisuudeksi. Asenteet helpot-

tavat vuorovaikutusta, koska ilman niitä olisi mahdotonta muodostaa ja ylläpitää ihmissuh-
teita. (Aadland 1993, 43; Erwin 2005, 9–13)

3. NÄKÖKULMIA MORAALIAJATTELUN KEHITTYYMI- SEEN

3.1. Kohlbergin teoria moraalijattelun kehittymisestä

Tunnetuin sosiaalipsykologinen teoria moraalin kehittymisestä on Kohlbergin kongnitiivis-
strukturalistinen teoria, joka kuvaa erityisesti oikeudenmukaisuutta koskevan ajattelun ke-
hittymistä. Kohlberg haastoi tutkimuksellaan Piaget'n teorian moraalin kehittymisestä.
Kohlberg katsoi, että oikeudenmukaisuus on eettisen ajattelun tärkein osa, koska se on
myös keskeisin tekijä yhteiskunnan toimivuuden kannalta. Hän tutki yksilöiden moraalin
kehitystä esittämällä tutkittaville pojille moraalidilemmeja, joissa vastaajan tuli valita kah-
den vaihtoehdon väliltä. Kohlberg keskittyi tarkastelemaan erityisesti perusteluja, joita vas-
taajat antoivat valinnoilleen. Hän oletti, että moraalikäsitteistä voidaan erottaa rakenne ja
sisältö. Kohlbergin mukaan moraalijattelu kehittyy vaiheittain ja joka vaiheessa yksilön
moraalijattelulla on samanlainen rakenne tilanteesta riippumatta. Rakenne perustuu kah-
teen seikkaan. Sosiomoraaliseen perspektiiviin eli siihen, miten yksilön näkemys itsestään
suhteessa muihin kehittyy ja oikeudenmukaisuuteen liittyviin käsityksiin, jotka eroavat
vaiheittain. Moraalijattelun kehittyminen etenee vaiheittain aina samassa järjestyksessä,
mutta kaikki eivät saavuta ylimpiä vaiheita. Esimerkiksi tutkimusten mukaan vain pieni
määrä ihmisistä saavuttaa viimeisen vaiheen. Vaihe on kuitenkin osa teoreettista mallia,
koska se on oikeudenmukaisuusajattelun kehityksen teoreettinen päätepiste. Tärkeä ele-
mentti moraalikehityksessä on erityisesti roolinottotaito, joka kehittyy paremmaksi vaihe
vaiheelta. Vain äärimmäisissä olosuhteissa yksilö voi taantua aiempaan vaiheeseen.
(Kohlberg 1963/2008, 8–9; Juujärvi ym. 2007, 113– 120; Helkama, Myllyniemi & Lieb-
kind 1999, 102–103.) Kohlberg ja Hersh (1977, 55–56) toteavat, että koska yksilöllä on
kyky kehittyä moraalikäsitteissään, on kasvatuksen tehtävä edistää yksilön kasvua mo-
raalisten ongelmien ratkaisemisessa.

Kohlbergin teoriassa kehitysvaiheita on kuusi. Ne voidaan jakaa prekonventionaaliseen,
konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen tasoon. Ensimmäisellä tasolla yksilö suhtau-
tuu moraalisiin ulkoapäin annettuina sääntöinä ja sosiaalisina odotuksina, joita hän noudattaa
pakosta ja rangaistuksen pelosta. Yksilö ei yleensä huomioi toisten ihmisten näkökulmia,
vaan suhtautuu moraalisiin ongelmiin konkreettisesti ainoastaan omasta näkökulmastaan.

Tämä prekonventionaalinen taso sisältää kaksi vaihetta: *rangaistuksen ja tottelemisen moraalin* sekä *reilun vaihdon moraalin*. Ensimmäisessä vaiheessa sosiomoraalinen perspektiivi on egosentrinen. Oikean teon motiivit nousevat rangaistuksen välttämisestä ja fyysisen auktoriteetin pelosta. Yksilö noudattaa sääntöjä konkreettisesti eikä teon tarkoituksella ole merkitystä. Psykkisten motiivien sijaan tekoa määrittävät fyysiset seuraukset. Jälkimmäisessä vaiheessa yksilö on tietoinen toisten ihmisten samanlaisista tarpeista, jotka hän näkee ennen kaikkea konkreettisina asioina. Yksilö myös ymmärtää, että halut voivat olla ristiriidassa. Sosiomoraalinen näkökulma on konkreettinen individualistinen. Tässä vaiheessa oikeat teot palvelevat omien ja yksilölle tärkeiden ihmisten tarpeiden tyydytystä tietyssä tilanteessa. Palveluksia voidaan tehdä toisille, jotta nämä eivät suuttuisi ja koska oletetaan, että he tekevät vastapalveluksia. (Kohlberg & Hersh 1977, 54–55; Kohlberg 1981, 17; Juujärvi ym. 2007, 114–119.)

Toisella eli konventionaalisisella tasolla yksilö läpikäy *hyvien ihmissuhteiden moraalin* ja *sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon moraalin* vaiheet. Konventionaalisisella tasolla korostuu lojaalisuus merkittävää ryhmää kuten perhettä tai yhteiskuntaa kohtaan. Kolmannessa vaiheessa korostuvat vuorovaikutus, lupauksen pitäminen ja sosiaaliseen rooliin kohdistuvat odotukset. Yksilö kokee, että on oikein ylläpitää luottamuksellisia ihmissuhteita ja oman ryhmän normeja esimerkiksi toimimalla sosiaaliseen rooliin kohdistuneiden oletusten mukaisesti ja pitämällä lupauksensa. Vaiheen kultaisena sääntönä on ”tee toiselle sitä, mitä toivoisit hänen tekevän sinulle itselle”. Neljännessä vaiheessa sosiaalisen järjestelmän katsotaan määrittelevän yksilön roolin ja velvollisuudet. Yksilö tiedostaa ristiriidat, joiden ratkaisemiseen katsotaan tarvittavan yleisiä sääntöjärjestelmiä. Esimerkiksi ammattieettiset säännöt nähdään tällaisina järjestelminä. Oikein on noudattaa lakia, mikäli se ei ole ristiriidassa muiden velvollisuuksien (esimerkiksi uskonnollisten) kanssa. Yksilö menettelee oikein, kun hän toimii yhteiskunnan jäsenyyden tuomien velvollisuuksien mukaisesti ja edistää sosiaalisen hyvinvoinnin ja järjestyksen säilymistä. Velvollisuudet voivat kuitenkin määrittyä myös muuta kautta, kuten uskonnollisen vakaumuksen perusteella. Lupaukset nähdään kahden henkilön välisinä sopimuksina, joita noudatetaan, koska ne helpottavat kanssakäymistä. Lupauksen pitämisen myötä ansaitaan myös kunnioitusta. Ammatillisessa kontekstissa työntekijä pitää lupauksensa asiakkaalle, koska se on hänen velvollisuutensa. (Kohlberg & Hersh 1977, 55; Kohlberg 1981, 18; Juujärvi ym. 2007, 115–116.)

Kolmanteen eli postkonventionaaliseen tasoon kuuluvat viides *sosiaalisen sopimuksen moraalin* sekä kuudes *universaalisten eettisten periaatteiden moraalin* vaiheet. Edeltävässä viidennessä vaiheessa yksilö on tietoinen muiden ihmisten arvojen ja moraalisten mielipiteiden olemassaolosta. Yksilö ymmärtää, että ne ovat luonteeltaan suhteellisia ja eri ihmisten arvot voivat olla ristiriidassa keskenään. Sosiaalisen järjestelmän katsotaan olevan sopimus, johon kaikki ovat vapaaehtoisesti sitoutuneet. Järjestelmän tehtävänä on suojella kaikkien ihmisten oikeuksia ja edistää heidän hyvinvointiaan. Nämä kaksi seikkaa nähdään tärkeinä eettisinä päämäärinä. Lakien ja normien noudattamisen katsotaan olevan oikein silloin, kun ne eivät loukkaa minkään vähemmistöryhmän ihmisoikeuksia ja perustuvat ihmisten väliseen yhteisymmärrykseen. Yksilö siis erottaa lain ja moraalin näkökulmat ja tiedostaa niiden väliset ristiriidat. Lupaukset nähdään edelleen kahden henkilön välisinä sopimuksina ja ne ovat perustana sosiaalisille suhteille ja yhteiskunnallisille velvollisuuksille. Koska yksilöiden oletetaan voivan luottaa suullisiin sopimuksiin, toimii yhteiskunta joustavasti. Ihmiset ansaitsevat kunnioituksen itsessään arvokkaina yksilöinä ja siksi sopimuksista tulee pitää kiinni. Mikäli yksilö kokee, että sopimusta tulee rikkoa, tulee siitä neuvotella toisen asianosaisen kanssa, muutoin kyseenalaistetaan toisen arvokkuus. Viimeisessä vaiheessa, universaalisten eettisten periaatteiden moraalin vaiheessa, toiset ihmiset nähdään itsessään arvokkaina ja siksi heitä ei tule kohdella ainoastaan välineinä omien päämäärien saavuttamisessa. Universaalit eettiset periaatteet muodostavat moraalisen perspektiivin, josta yksilö arvioi yhteiskunnallisia toimijoita ja instituutioita. Oikein on pyrkiä toteuttamaan universaaleja periaatteita ja mikäli niiden mukaan oikein toimiminen edellyttää sääntöjen rikkomista, on se sallittua. Tärkeintä on, että universaalit eettiset periaatteet ovat sopusoinnussa lakien, normien ja moraalisääntöjen kanssa. Mikäli yksilö joutuu eettisen ongelman eteen, soveltaa hän niin sanottua toisen asteen kultaista sääntöä: ”hän pyrkii tarkastelemaan tasapuolisesti jokaisen osapuolen vaateita jokaisen osapuolen näkökulmasta”. Yksilöiden välinen dialogi toimii perustana ongelmien ratkaisuille. Oikeudenmukaisuus on saavutettu, kun jokainen on toiminut säännön mukaisesti ja kaikki ovat päätyneet samaan ratkaisuun. Lupausten katsotaan säätelevän vuorovaikutusta ja hyödykkeiden vaihtoa ja niistä tulee pitää kiinni, jotta toinen osapuoli voi pyrkiä toteuttamaan valitsemiaan tavoitteita. (Kohlberg & Hersh 1977, 55; Kohlberg 1981, 18–19; Juujärvi ym. 2007, 116–119.)

Colbyn (2005) näkökulmaan viitaten Kohlbergin teoria on tämän pro gradu -työn aihealueen kannalta olennainen. Colbyn mielestä Kohlbergin ajatus lapsista ”moraalifilosofoina” rakentamassa ja jälleenrakentamassa moraalikäsitteitä koskevaa ymmärrystään sosiaalisten kokemusten avulla pätee hyvin myös yliopisto-opiskelijoihin ja kontekstiin, jossa puhutaan moraalisen kasvun älyllisestä puolesta. Hänen mielestään yliopisto-opiskelun kontekstiin sopii se, että Kohlbergin teoria korostaa yksilöiden moraaliarvioita ja moraalijattelun merkitystä. Colby toteaa: ”Kognitiivis-kehityksellinen teoria on tuonut oivalluksen siitä, että ihmisten tapa ymmärtää ja pohtia vaikuttaa heidän moraaliseen toimintaansa, mikä taas osoittaa, että yliopisto-opetus voi edistää moraalista ja yhteiskunnallista kehitystä”. (Colby 2005, 41–43.)

Kohlbergin teoria on olennainen myös ammattietiikan kannalta, koska se kuvaa moraalisen näkökulman kehittymistä itsekeskeisyydestä yleismaailmalliseen perspektiiviin. Samaa edellytetään ammattilaiselta. Ammattilaisen tulee jättää henkilökohtaisen edun tavoittelu. Hänen tulee tarkastella asiaa asiakkaan kannalta, mutta myös laajemmasta yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Lisäksi Kohlbergin teorian ytimessä ovat käsitykset oikeudenmukaisuudesta. Professioneita taas yhdistävää oikeudenmukaisuus arvona, vaikka käsitykset siitä vaihtelevatkin ammattitehtävien ja ihmisistä riippuen. (Juujärvi ym. 2007, 25.)

3.2. Kritiikki Kohlbergin teoriaa kohtaan

Kohlbergin teoria on myös saanut osakseen kritiikkiä. Tunnetuin teoriaa kritisoinut on Carol Gilligan. Kohlbergin teoriaa on esimerkiksi arvosteltu siitä, että alkuperäiseen tutkimukseen osallistui vain poikia. (Woods 1996, 375.) Gilligan on nostanut esiin, että teoria ei huomioi naisten ainutlaatuisia kokemuksia, jolloin voidaan kysyä onko teoria yleistettävissä. Gilligan on todennut, että naisten moraalikäsitteitä ei tulisi arvioida maskuliinisen mallin mukaisesti. Kohlbergin tutkiessa myös naisten moraalitasoja hän havaitsi, että naiset sijoittuivat usein miehiä alemmalle tasolle. Gilliganin mielestä Kohlbergin teoriassa naisissa perinteisesti arvostetut luonteenpiirteet vaikuttavat moraaliseen tasoon alentavasti. Hän toteaa, että naisia tulisi kuunnella naisten äänellä ja moraalista tarkastella huolenpidon etiikan viitekehyksessä. (Gilligan 1982, 18–19, Gilligan 1995, 120–121.)

Kohlbergin teoriaa on myös kritisoitu siitä, että tutkimuksessa käytettiin hypoteettisia tarinoita todellisten tapausten sijasta, jolloin myös todellisen kontekstin vaikutus jää huomioida. On myös sanottu, että teoriassa moraalit keskittyy liian suppeasti oikeudenmukaisuuteen ja yksilön oikeuksiin. Lisäksi Kohlbergin teoriaa on sanottu etnosentriseksi, koska hän tekee kulttuureista oletuksia, jotka eivät välttämättä päde kaikissa kulttuureissa. Kulttuurien välinen tutkimus on osoittanut, että on olemassa erilaisia eettisiä järjestelmiä. Eri järjestelmissä moraalisia kysymyksiä lähestytään eri tavoin ja tätä Kohlbergin teoriassa ei huomioida. (Woods 1996; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma 1999; Colby 2005, 44.) Rest ym. (1999) listaavat kirjallisuuden perusteella teoriaa kohtaan nostettua kritiikkiä. Kritiikkiä on nostettu esimerkiksi siitä, että teoria sekoittaa moraalisen ja sosiaalikonventionaalisen alueet. Sitä on myös pidetty poliittisena ideologiana naamioituneena kognitiiviseksi kehittymiseksi ja sen ei katsota huomioivan riittävästi jokapäiväisiä moraalisia tilanteita. Lisäksi sitä on pidetty filosofisesti naiivina. (Rest ym. 1999, 293–294.) (Kohlber-Gilligan -debatista ks. myös Jorgensen 2006.)

3.3. Gilliganin teoria huolenpidon etiikan kehitysvaiheista

Gilliganin (1982) teoria keskittyy kuvaamaan moraalijattelun kehittymistä huolenpidon etiikan kannalta. Hänen näkökulmansa pohjana on ajatus, että miehet ja naiset ajattelevat moraalista eri tavoin. Hän toteaa, että tämä ei johdu kuitenkaan ainoastaan sukupuolesta, vaan sosiaalisesta kontekstista, jossa sukupuolten välillä on esimerkiksi valtaeroja. Gilliganin näkökulma perustuu hänen tutkimuksiinsa, joissa hän selvitti miten ihmiset kuvaavat omaa maailmaansa puhuessaan omasta elämästään ja kokemuksistaan. Lisäksi hän selvitti opiskelijoiden identiteettiä ja moraalikehityksen tasoa. Hän tarkasteli näitä tekijöitä suhteessa opiskelijoiden kokemuksiin moraalisisista konflikteista ja heidän elämän valintoja koskeviin päätöksiin. Lisäksi hän tutki moraalista päätöksentekoa selvittämällä miten naiset suhtautuivat aborttiin. Gilligan keskittyi tutkimuksissaan ennen kaikkea siihen, miten ihmiset määrittävät moraalisia ongelmia ja millaisia kokemuksia he pitivät moraalisisina konflikteina omassa elämässään. Näiden tutkimusten kautta hän toteutti oikeuksia ja velvollisuuksia käsittelevän tutkimuksensa, jossa teoriaa tarkennettiin. Tutkimukseen osallistui sekä miehiä että naisia. (Gilligan 1982, 1–4.)

Huolenpidon etiikan kehitysvaiheita on kolme. Näitä ovat 1) ”itsestä huolehtimisen ja selviytymisen vaihe”, 2) ”toisista huolehtimisen ja hyvyyden konvention vaihe” ja 3) ”itsensä ja toisista huolehtimisen vaihe”. Ensimmäisessä vaiheessa korostuu itsekkeskeisyys ja erillisyys toisista ihmisistä. Oman onnellisuuden takaaminen sekä omista fyysisistä ja psyykkisistä tarpeista huolehtiminen ovat ensisijaisia. Myös oikeaa ja väärää pohditaan vain, jos kyse on omien tarpeiden ristiriidasta. Siirtymävaiheessa henkilö havaitsee vähitellen yhteyden itsensä ja muiden välillä. Tässä vaiheessa alkaa ilmetä myös epäitsekkyyttä. Toisessa vaiheessa keskiössä ovat toisista huolehtiminen ja tavoite olla loukkaamatta toisia. Toisten tarpeet on asetettu etusijalle ja ihmisen toimintaa ohjaa pyrkimys siihen, että toiset pitävät häntä hyvänä ihmisenä hänen tekojensa perusteella. Yksilö kokee olevansa vastuussa toisten hyvinvoinnista ja velvollinen noudattamaan yhteisön normeja. Vastaavasti yksilö odottaa, että muut ovat vastuussa hänen hyvinvoinnistaan. Siirtymävaiheessa kolmannella tasolla yksilön itsekkyyden korostuu jälleen sillä yksilö kyseenalaistaa sen, että hän huolehtii toisista oman hyvinvointinsa kustannuksella. Yksilö ymmärtää, että hänen pitää olla enemmän itsekäs. Hän ymmärtää olevansa vastuussa omasta hyvinvoinnistaan. Hän myös ymmärtää, että toiset ovat vastuussa itse omasta hyvinvoinnistaan. Kolmannessa vaiheessa yksilö pyrkii löytämään tasapainon toisten ja omien tarpeittensa välillä. Vaihe kuvaa reflektiivisen huolenpidon etiikkaa. Yksilö ymmärtää itsensä ja toisten erillisyyden, mutta myös sen, että ihmiset ovat riippuvaisia toisistaan. Ongelmatilanteessa yksilö ymmärtää, että toisten loukkaaminen saattaa olla välttämätöntä. Ratkaisuun kuitenkin pyritään neuvottelun ja aidon kommunikoinnin kautta. Kolmannessa vaiheessa yksilö havaitsee monimutkaisempia eettisiä ristiriitoja. Tämä saattaa johtua siitä, että he kykenevät eläytymään toisen tilanteisiin paremmin ja tunnistamaan myös piilossa olevia tarpeita non-verbaalisen viestinnän kautta. Lisäksi viimeisessä vaiheessa yksilö tuntee omat eettiset arvonsa ja on sitoutunut niihin ja pystyy näin rehellisesti perustelemaan omia kantojaan eettistä päätöksentekoa vaativissa tilanteissa. (Gilligan 1982 Juujärven ym. mukaan, Juujärvi 2007, 233–237.) Gilliganin teoriasta erityisesti sosiaalityön kontekstissa on kirjoittanut esimerkiksi Rhodes (1985).

3.4. Walkerin teoria moraalijattelusta

Walker (2000) kritisoi modernismin maailmankuvan sisältäviä moraalikehityksen teorioita, joihin hän toteaa erityisesti Kohlbergin teorian moraalijattelusta vaikuttaneen. Walkerin mielestä nämä teorat eivät huomio riittävästi tai ollenkaan sosiaalisen kontekstin vaikutusta moraalien kehittämisessä. Teorat korostavat yksilöä moraalisten sääntöjen mukaan toimivana päätöksentekijänä. Walkerin mielestä arkipäiväinen moraalijattelu ei ole prosessi, jossa oikeaan toimintaan päädytään objektiivisesta maailmasta saatujen faktojen perusteella tehdyn päättelyn kautta. Hänen mielestään tilanteet ovat moniselitteisiä ja niiden moraalisia merkityksiä ei voida määrittellä tiettyjen olemassa olevien faktojen kautta. Yksilöt tulkitsevat tilanteita omista lähtökohdistaan käsin ja etsivät erilaisia tulkintoja ja selityksiä, joiden kautta ratkaista moraalinen ongelma. Yksilöille muodostuu varhaisen sosialisointin ja kokemusten myötä tapoja, joiden kautta hän tulkitsee maailmaa ja moraalista tilannetta. Walker korostaa joka päivä tapahtuvien mikrotulkintojen merkitystä moraalien kehittymiselle. Hän toteaa reflektion ja tulkinnan olevan moraalisen toiminnan kulmakiviä. (Walker 2000, 135–136.)

Walkerin näkökulma edustaa kahden kognitiivisen prosessin teoriaa. Ensimmäinen sisältää spontaanin ja automaattisesti tiedostamattomassa tapahtuvan moraalisen huolen herättävän prosessin ja toinen tietoisuudessa tapahtuvan rationaalisen moraalisen reflektion sisältävän prosessin. Walker määrittelee kognition olevan jotakin, joka tapahtuu samanaikaisesti sekä yksilön aivoissa että sosiaalisesti rakennetussa merkityssysteemissä. Näin ollen kognition vaikuttaa se, miten aivot toimivat ja miten yksilön merkityssysteemi on rakentunut. Hän korostaa myös, että tässä teoriassa kognitio nähdään perustuvan aivojen kapasiteettiin rekisteröidä ympäristössä tapahtuvia toimintamalleja ja käyttää niitä myöhemmin hyväkseen. Siihen mitkä mallit ovat merkityksellisiä ja jäävät muistiin, vaikuttaa paljon se, millaisia malleja yksilö on oppinut pitämään merkityksellisinä ja minkä puolesta hän on neuvotellut omassa sosiaalisessa ympäristössään. (Walker 2000, 137–138.)

Moraalisten tilanteiden kohtaamisista yksilölle kehittyy tiettyjä malleja, joita Walkerin mukaan voidaan kutsua skeemoiksi. Tunteilla on suuri rooli. Walkerin teorian ensimmäisessä vaiheessa moraalisen tilanteen kohtaaminen herättää yksilössä skeeman ja samanaikaisesti siihen liittyviä tunteita. Useimmin käytetyt skeemat aktivoituvat myös nopeimmin.

Yksilö reagoi tilanteeseen skeeman perusteella, jolloin toiminta ei ole tiedostettua, vaan tapahtuu automaattisesti tiedostamattomassa. Walker kuitenkin muistuttaa, että vaikka reagointi on tiedostamatonta on kyse kuitenkin tilanteen tulkinnasta. Tilanne tulee ymmärretyksi, kun tutut elementit asettuvat kontekstissa paikoilleen. Koska jokaisen yksilön tulkinta on henkilökohtainen ja siihen vaikuttavat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa, ei ”toisuus” ole kaikille sama. Toisen vaiheen avainasemassa on reflektio. Reflektoinnista voidaan puhua siinä vaiheessa, kun yksilö pohtii tietoisesti toista mahdollista tulkintaa moraalista tilanteesta. Reflektion voi laukaista myös metaintuitio. Yksilö on kokenut vastaavan tunteen jossain aiemmassa tilanteessa ja tunne aktivoi metaskeeman. Reflektiossa tilanteen tulkinta tehdään tietoiseksi ja sille haetaan selitystä. Reflektio on ikään kuin väittelyä rationaalisen ja intuitioon perustuvan näkemyksen välillä. Reflektiossa voidaan esimerkiksi perustella normeilla ja moraalilla säännöillä jompaakumpaa näkökulmaa tai päinvastoin löytää perusteluita vastakkaiselle näkökulmalle. Vaikka reflektio on tietoinen prosessi on intuitiolla ja tunteilla silti merkitystä. (Walker 2000, 138–141.)

Walker (2000) korostaa, että yksilöt ovat vapaita muodostamaan oman todellisuutensa. Hän perustelee tämän sillä, että reflektion kautta ihminen kykenee valitsemaan miten hän toimii. Jotta ihminen saavuttaa reflektion tason, hänen on opittava tunnistamaan, että moraalisten tilanteiden ratkaisemiseksi on olemassa eri vaihtoehtoja. Myös moraalinen kehittyminen voidaan saavuttaa tätä kautta. Walkerin mukaan ensisijaista on tunnistaa oma tapa toimia moraalisisissa tilanteissa ja huomioida erityisesti puutteet omissa toimintatavoissa. Tämän jälkeen tulee kiinnittää huomiota, että oman toimintatavan tunnistaa myös itse tilanteessa ja osaa toimia eri tavalla. Viimeinen vaihe on omaksua uusia toimintatapoja ja vahvistaa niitä niin, että ne muuttuvat intuitiivisiksi. Walkerin mukaan moraalinen toiminta rakentuu pienistä mikrotason päätöksistä, joita yksilö tekee. (Walker 2000, 141–143.)

4. AMMATTIETIIKKA, ARVOT JA SOSIAALITYÖ

Banks (2006, 11) toteaa, että arvoja, etiikkaa ja moraalialia koskevia kysymyksiä pidetään yksimielisesti tärkeänä osana sosiaalityötä niin käytännössä kuin akateemisessa maailmassakin. Esimerkiksi Raunion (2004) mielestä juuri arvot määrittävät tiedon ja teorian rinnalla sosiaalityön toiminnallista sisältöä ja vaikuttavat ammatilliseen käytäntöön. Raunion mukaan sosiaalityöllä ei ole niin sanottuja omia arvoja vaan sosiaalityön arvojen ja eettisten periaatteiden lähtökohtana ovat yleisesti hyväksytyt modernin yhteiskunnan arvot. (Raunio 2004, 71.) Schwartzin (2006, 139) mukaan institutionaaliset rakenteet ja menettelytavat sekä normit ja jokapäiväiset käytännöt ilmentävät yhteiskunnassa vallalla olevia kulttuurisia arvoja. Sosiaalityö siis rakentuu yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyille arvoille. Näin ollen yleinen yhteiskunnallinen keskustelu arvoista vaikuttaa myös sosiaalityöhön. Sosiaalityössä käydään kuitenkin myös omaa keskustelua profession arvoperustasta.

Banks (2006) toteaa, että sosiaalityön kirjallisuudessa etiikkaa ja moraalialia koskevat asiat erotetaan usein teknisistä ja oikeudellisista asioista. Banks pitää tätä hyvänä jaotteluna mikäli muistetaan, että tieto ei voi olla arvovapaata kuten ei myöskään tekniset ja oikeudelliset asiat. Esimerkiksi laki kertoo yleensä miten voidaan toimia. Laki ei kuitenkaan kerro miten tulee toimia, vaikka se heijastaakin yhteiskunnan arvoja ja normeja. Se miten yksilö tulkitsee lakia riippuu paljon hänen omista arvoistaan. Banks toteaa, että käytännössä sosiaalityössä kohtaavat ja yhdistyvät niin eettiset, oikeudelliset, tekniset kuin poliittisetkin näkökulmat. (Banks 2006, 12–14.)

Banksin (2006) mukaan sosiaalityössä voidaan kohdata eettisiä tilanteita kolmella eri tavalla. Banks jakaa nämä eettisiin asioihin, eettisiin ongelmiin ja eettisiin dilemmoihin. Eettisiä asioita sosiaalityössä kohdataan usein ja ne eivät vaadi erityistä eettistä pohdintaa. Banks perustelee tämän siten, että sosiaalityötä tehdään usein hyvinvointivaltion kontekstissa, jonka toiminta perustuu yleisesti hyväksytyille käsityksille sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja yleisestä hyvästä. Sosiaalityöntekijällä on tässä kontekstissa annettu valta toteuttaa hyvinvointivaltion pyrkimyksiä ja hän käyttää valtaa suhteessa asiakkaaseen. Eettiset ongelmat ovat tilanteita, joissa sosiaalityöntekijä kohtaa ongelman, joka vaatii moraalista päätöksentekoa. Tilanteen ratkaisu vaatii eettistä pohdintaa, mutta sosiaalityöntekijä tietää miten toimia tilanteessa eettisesti oikein. Kohdattaessa eettinen dilemma, tilanne on

toinen. Eettinen dilemma on tilanne, jossa arvot saattavat olla keskenään ristiriidassa eikä tilanteeseen ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua. Tällaisessa tilanteessa sosiaalityöntekijän on valittava kahdesta vaihtoehdosta, joista ei kumpikaan ole välttämättä hyvä ratkaisu. (Banks 2006, 12–14.)

4.1. Ammattietiikan käsite

Banksin (2004) mukaan ammattietiikkaa voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Se määrittää ammattia ja ammatillista toimintaa tai sitä voidaan lähestyä tutkimuskohteena. Ensimmäisen näkökulman mukaan ammattietiikka voidaan ymmärtää erityisinä ammatialaa sitovina normeina. Tällöin kyse on periaatteista, käyttäytymissäännöistä ja ammatialan edustajaa velvoittavista ominaisuuksista. Tämä näkökulma voidaan jakaa edelleen kahteen. Normit voivat viitata kannatettuun ammattietiikkaan (engl. espoused professional ethics) tai toteutuneeseen ammattietiikkaan (engl. enacted professional ethics). Ensimmäinen sisältää ammatialan ideaalit, periaatteet ja säännöt, jotka tuodaan esiin julkisissa asiakirjoissa kuten ammattieettisissä ohjeissa. Jälkimmäisessä kyse on ammattihenkilön käyttäytymiseen liittyvistä periaatteista ja normeista, joiden mukaan he todellisuudessa käyttäytyvät. (Banks 2004, 49-50.)

Myös Aadland (1993) erottaa ammattietiikasta nämä kaksi tasoa. Kannatettua ammattietiikan tasoa hän kutsuu tietyn ammattiharjoittajien ryhmän yhteiseksi traditioksi ja toteutunutta ammattietiikan tasoa henkilökohtaiseksi ammattieettiseksi toimintatavaksi. Kannatetun ammattietiikan tason Aadland ymmärtää samoin kuin Banks. Se on yleisempi kuin toteutuneen ammattietiikan taso ja sisältää ammatissa vallitsevat arvot. Aadland kuvaa näiden arvojen olevan arvopyramidin huipun standardisista. Aadland toteaa, että tällä tasolla on huomioitava ammattieettiset periaatteet ja ohjeet, vallitsevat teoriasuuntaukset sekä käytännön työ, jotta voidaan päättää millaista ammattietiikkaa ala tarvitsee. Toteutuneella ammattieettisellä tasolla sen sijaan voi ammattilaisten välillä olla suuria eroja. Tästä näkökulmasta katsottuna ammattieettisenä päämääränä on lisätä ammattilaisten tietoisuutta ja eettistä harkintakykyä. Aadland korostaa kuitenkin, että tavoitteena ei ole saavuttaa stereotyyppistä käyttäytymistä eettisesti haastavissa tilanteissa vaan päämäärän saavuttamiseen

tarvitaan käytännön kokemusta ja eettistä tietämystä liitettynä itsenäiseen ajatteluun. (Aadland 1993, 131.)

Myös Millersonin (1964) näkökulmasta voi erottaa nämä kaksi tapaa ymmärtää ammattietiikka. Millersonin mukaan ammattietiikka voi tarkoittaa ammattiryhmän virallista koodia tai epävirallista yhteistä ymmärrystä ammatin arvoista ja normeista. Yleisesti Millerson katsoo ammattietiikan olevan osa ammatillista menettelytapaa (engl. professional conduct). Ammatillinen menettelytapa vaikuttaa monella ammatin osa-alueella. Se auttaa myös yksilöä omaksumaan oman ammatillisen roolinsa ja asemansa yhteiskunnassa. Ammattietiikka koostuu moraalisisista ohjeista, jotka määrittävät oikeaa ja väärää ja ohjaavat ammatin edustajan suhdetta muihin ja se voidaan jakaa edelleen sääntöihin ja etiketteihin. Säännöt voivat olla joko suoria tai epäsuoria ja niiden toteuttamista valvotaan. Etiketit ovat väljempää toimintakäytäntöjä. Niiden toteutumista ei valvo mikään erityinen taho, mutta niiden rikkomisesta voi seurata kollegoiden paheksuntaa. Ammattietiikan lisäksi ammatilliseen menettelytapaan kuuluvat ammatilliset käytännöt. Tällä Millerson tarkoittaa muun muassa ammatin yhdenmukaisuutta esimerkiksi palkkojen ja maksujen osalta. (Millerson 1964, 149.) Koehn tuo ammattietiikan määrittelyssään esiin samoja asioita. Koehn (1994) määrittelee ammattietiikan olevan institutionalisoitunut ilmentymä olemassa olevasta yleisestä moraalista. Ammatillaiset nähdään yhteiskunnan valitsemina ja legitimoimina toimijoina, jotka auttavat vaikeissa tilanteissa olevia yhteiskunnan jäseniä. Työntekijöiden ammatillisuus ja kelpoisuus on määritelty selvästi, jolloin ammattikunnalle on voitu antaa yksinoikeus toimia alalla. (Koehn 1994, 150–151.)

Airaksinen (1988) toteaa ammattietiikasta, että se on tiukasti muotoiltua, jotta ammattikunnan toimenkuva selkiintyisi. Toisaalta Airaksinen toteaa: ”ihanteet eivät aina sovi todellisuuteen. Etiikan ja arjen ristiriita on tyypillinen filosofinen pulma”. (Airaksinen 1988, 18.) Airaksinen (1992) myös toteaa, että ammattilaisten valta tunnustetaan ammatin eettisen koodin kautta. Siinä ammattilaisten vastuu tiivistetään periaatteiksi ja ammatillaiset sopivat omasta arvoideologiastaan. Olennaista on huomioida, että ammattieettiset koodit ja ohjeistukset ovat ammattilaisten itsensä luomia. Toisin sanoen he toimivat tuomareina omassa asiassaan. (Airaksinen 1992, 23.) Myös Häyry ja Häyry (1992, 134) esittävät kriittisen kommentin ammattieettisistä ohjeista: ”Ammattikunnan omalta kannalta eettisten

säännöstöjen tehtävä on selvä: ne suojaavat sääntöjä noudattavia ammattikunnan jäseniä laillisilta rangaistuksilta ja yleisen mielipiteen tuomiolta.”

Ammattietiikkaa voidaan myös lähestyä ammatillisten ryhmien määrittämien normien ja periaatteiden tutkimisena. Tällöin voidaan tutkia etiikan teorioiden soveltamista käytännössä tai analysoida eettisiä käsitteitä ammatillisessa kontekstissa. Voidaan myös tutkia käytännöstä nousevia eettisiä ongelmia. Tällöin tutkimuksen keskiössä ovat yksilön moraaliset uskomukset ja käyttäytyminen eettisesti haastavissa tilanteissa. Tutkimusten tavoitteena voi olla luoda ohjeistuksia eettisesti haastaviin tilanteisiin. Lähestymistapojen ero tulee kuitenkin esille siinä, mistä näkökulmasta käsin ne lähestyvät tutkittavaa kohdetta. Ensimmäisessä kyseessä on yleiset eettiset periaatteet ja ominaisuudet ja jälkimmäisessä asenteet, toiminta ja eettiset dilemmat. (Banks 2004, 50–51.)

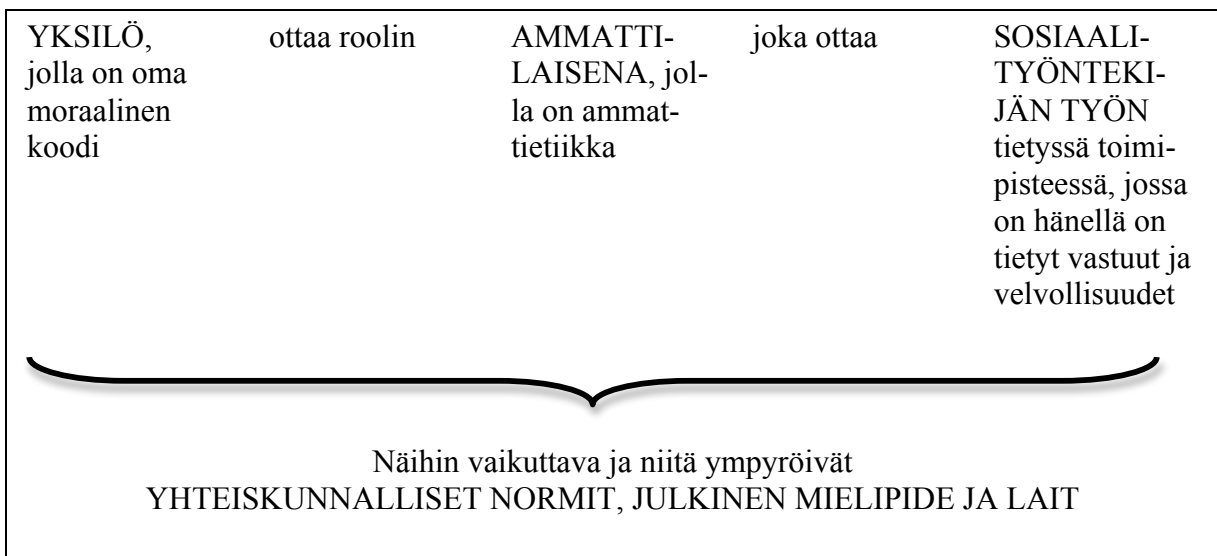
4.2. Ammattietiikan suhde yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin

Ammattietiikan jako kannatettuun ja toteutuneeseen ammattietikkaan johtaa kysymään millainen on yksilön omien arvojen ja ammatillisten arvojen välinen suhde. Entä miten ammatilliset arvot asettuvat suhteessa organisatorisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin?

Airaksisen (1992) on kirjoittanut yksilön arvojen ja toimintaympäristön suhteesta ammatietietikassa. Hänen mukaansa yksilön arvot ja normit eivät nouse vain yksilön omasta toiminnasta, vaan myös yhteisöstä ja organisaatiosta, jossa yksilö toimii. Kun toiminta ja toiminnan ympäristö erotetaan toisistaan, korostaa ammattietikka erityisesti organisoitua sosiaalista ympäristöä. Airaksisen mukaan tästä johtuen yksilön oman vastuun vaatimus hämärtyy. Airaksisen mukaan ”täytyy erottaa toisistaan yksilön vastuu omasta toiminnastaan ja se keinotekoinen ympäristö, jossa hän tekee päätöksensä”. Airaksisen mielestä ”yksilön vastuu määräytyy vain osittain hänen sosiaalisesta asemastaan käsin” sillä yksilön tekemiin päätöksiin toimintaympäristö vaikuttaa vain osittain. Koska ammatillisen toimintaympäristön vaikutusta yksilön päätöksentekoon ei voi rajata pois, on ammattietikan tarkoitus ymmärtää ammattien asemaa ja tehtävää yhteiskunnassa. Ammattietikan tehtävänä ja erityisesti ammattiryhmän velvollisuutena on oikeudenmukaisen ammattirakenteen mallin hahmottaminen, jotta yksilön omat aatteet eivät ole ristiriidassa ammatin vaatimusten kanssa.

Ammattilaisen on siis itse huolehdittava, että hänen toimintaympäristönsä on oikeudenmukainen. (Airaksinen 1992, 19–20.)

Myös Banks (2006) korostaa yksilön vastuuta toiminnastaan. Hänen mielestään henkilökohtaisia, ammatillisia ja toimintaympäristön arvoja ei tulisi pitää erillisinä. Sosiaalityöntekijä on moraalisesti velvollinen valitsemaan näiden arvojen väliltä, jos ne ovat keskenään ristiriidassa. Banks tiivistää henkilökohtaisten, ammatillisten, toimintaympäristön ja yhteiskunnallisten arvojen suhteen seuraavasti (kuvio 1):



Kuvio 1: Henkilökohtaisten, toimintaympäristön, ammatillisten ja yhteiskunnallisten arvojen väliset suhteet (suom. Kujansuu) (Banks 2006, 136.)

Airaksinen (1992) nostaa esiin myös ammattietiikkaan liittyvän ongelman, jota sivuttiin jo ammattietiikan käsitettä määriteltäessä. Ammatit pyrkivät sekä ajamaan omaa etuaan että huolehtimaan yhteisestä hyvästä. Ristiriita syntyy, jos ammattiryhmän oma etu ja sen kehittyminen ovat ristiriidassa yhteisen hyvän kanssa. Airaksinen muistuttaakin, että ei tule unohtaa ammattien valtapyrkimyksiä. Asiantuntijavalta ei ole aina vain hyvinvoinnin väline vaan se voidaan nähdä myös vaarana. Ammatin arvot, ideologia ja oikeutus voivat myös olla ristiriidassa yleisen etiikan, kansalaisten vapauden ja yleisen edun kanssa. Olennaista on huomioda, että ammattietiikan kautta tunnustetaan ammattikunnan valta ja määrittellään ammatin arvopohja ja ideologia. Ammattietiikkaa tarvitaan juuri siksi, että yksittäinen moraalinen persoona käyttäisi valtaa oikein. Valta on taattu ammattilaisten itse luoman ammattietiikan myötä, mutta kukaan ei takaa, että yksittäinen henkilö toimii ammattietiikan mukaisesti. (Airaksinen 1992, 20-23.) Levy (1976) kuitenkin toteaa, että todennäköisesti

ammattilaiset ovat enemmän yksimielisiä ammatillisista arvoistaan kuin kokevat ne ristiriitaisina suhteessa henkilökohtaisiin arvoihinsa. Mitä enemmän yksilö on sopeutunut ammattikuntaansa sitä vähemmän konflikteja hän kokee ammatillisten arvojen suhteessa henkilökohtaisiin arvoihin, koska ammatillisista arvoista tulee Levyn mukaan osa yksilöä. Tämä ei silti tarkoita, että henkilökohtaiset arvot eivät olisi koskaan ristiriidassa ammatillisiin arvoihin. Henkilökohtaiset arvot ovat olleet osa yksilöä pidempään kuin esimerkiksi koulutuksen ja ammatin kautta omaksutut ammatilliset arvot. (Levy 1976, 110–112.)

Levyn ajatusta arvojen ristiriidattomuudesta tukee Landaun ja Osmon (2003) tutkimus sosiaalityöntekijöiden arvoista. Tutkimus osoitti, että sosiaalityöntekijöiden henkilökohtaisissa ja ammatillisissa arvohierarkioissa ei ollut eroja. Tutkimus kuitenkin osoitti myös, että sosiaalityöntekijöillä ei ollut yhtä tiettyä universaalista arvohierarkiaa ja sosiaalityöntekijöiden arvohierarkiat erosivat tapauskohtaisesti. Sosiaalityöntekijät kuitenkin pitivät eettisiä periaatteita tärkeinä ammatin kannalta. Landau ja Osmo korostavatkin, että eettisiin näkökulmiin tulisi opintojen aikana kiinnittää huomiota. (Landau ja Osmo 2003.) Myös Carpenterin ja Plattin (1997) tutkimus osoitti, että ammatilliset ja henkilökohtaiset arvot ovat lähellä toisiaan. Jossain määrin arvot kuitenkin muuttuivat, kun verrattiin sosiaalityöntekijöiden nykyisiä arvoja arvoihin, joita he pitivät tärkeinä valmistuessaan. (Carpenter & Platt 1997.)

Clarkin (2000) mukaan ammatillisten arvojen ja yhteiskunnassa vallalla olevien arvojen suhdetta voidaan lähestyä kolmesta eri näkökulmasta. Myös Koehn (1994) tekee saman jaottelun. Ensimmäisen näkökulman mukaan työntekijä toimii eettisesti ja oikein, kun hän edistää yksittäisen yhteiskuntaa edustavan asiakkaan hyvää (Koehn 1994, 144). Ammatillinen toiminta voi siis olla joskus vastoin yleistä moraalialia, koska ammatillisuus määrittää yksilön toimintaa monella eri tavalla. Clarkin mukaan Gewirth kutsuu tätä separatistiseksi teesiksi. Tämän näkökulman mukaan ammattilaisilla on kokemuksensa ansiosta yleisestä moraalista eroavia tai jopa niiden vastaisia velvollisuuksia ja oikeuksia. Näkökulman mukaan esimerkiksi asiakkaalle valehtelu on oikeutettua tietyissä tilanteissa. Teon oikeuttamisen pyrkimys roolin mukaiseen käytännön määrittämään hyvään ja toivottuun tavoitteen. (Clark 2000, 173–174.) Koehn (1994, 145) kritisoi näkökulmaa siitä, että se ei huomioi ammatin omaa ymmärrystä toiminnastaan vastuullisena yksittäisen asiakkaan lisäksi myös muille ihmisille ja yhteiskunnalle.

Toisen näkökulman puolestapuhuja on Clarkin (2000) mukaan Goldman. Näkökulman mukaan ammattilaisten moraaliset velvollisuudet eivät eroa yleisistä yhteiskunnassa vallalla olevista velvollisuuksista. Käytännössä tämä tarkoittaisi, että ammattilaisille ei pitäisi suoda mitään oikeuksia, joita ei voisi suoda kenelle tahansa. Clark kuitenkin muistuttaa, että ammatillisissa tilanteissa työntekijöillä on erityisvelvollisuuksia, joita jokapäiväinen moraalitietä ei täysin kata. (Clark 2000, 174.) Koehn (1994) toteaa, että työntekijä ei tästä universalistisesta näkökulmasta katsottuna ole erityisessä moraaliosuudessa yksittäiseen asiakkaaseen, vaan lojaali myös muille yhteiskunnan jäsenille. Koehn kritisoikin näkökulmaa siitä, että se ei huomioi riittävästi asiakkaan ja ammattilaisen välistä molemminpuolista suhdetta, jossa vaikuttavat monet seikat. (Koehn 1994, 147–149.)

Kolmas näkökulma sijoittuu kahden edellä mainitun väliin. Näin ollen ammattilaisilla on erityisiä oikeuksia ja velvollisuuksia, mutta ne eivät ole vastakkaisia jokapäiväisen moraalin kanssa. (Clark 2000, 175.) Näkökulma korostaa erityisesti ammattilaisen velvollisuuksia ja se huomioi myös asiakkaan ja ammattilaisen välisen suhteen. Keskiössä on asiakkaan parhaaksi toimiminen. Kolmanteen näkökulmaan pätee Koehnin määritelmä ammatitietä instituutionalisoituneena ilmentymänä yleisestä moraalista, jonka myötä ammattilaisille on legitimoitu valta, jota he käyttävät toimiakseen yksilön parhaaksi. (Koehn 1994, 150–152.)

Clark (2000) uskoo, että ainoa uskottava vaihtoehto ammatillisten arvojen ja yleisen moraaliosuudesta on kolmas vaihtoehto. Hän perustelee tämän siten, että ammatillisesta käytännöstä, joka on ristiriidassa yleisen moraaliosuuden peruseriaatteiden kanssa ei tule sallia ja toiseksi, ammatillisessa toiminnassa on useita moraaliosuudesta merkittäviä ominaisuuksia, joihin yleinen moraalitietä ei pysty antamaan vastauksia. (Clark 2000, 175.) Koehn (1994) sen sijaan erittelee myös kolmatta näkökulmaa kohtaan kohdistamaansa kritiikkiä. Hän nostaa esiin esimerkiksi sen, että vaikka ammatillinen toiminta olisi yleisesti legitimoitu, ei välttämättä kaikki hyväksy toiminnan tapoja ja pidä sitä oikeana ja hyvänä. Näkökulma ei myöskään tarjoa käytännön toiminnalle neuvoja. (Koehn 1994, 151.)

Ammatillisten, henkilökohtaisten ja yhteiskunnallisten arvojen välistä suhdetta voidaan lähestyä eri näkökulmista. Kuten on todettu ammatilliset arvot voivat olla ristiriidassa suh-

teessa yhteiskunnallisiin arvoihin, koska ammatillisuutta määrittää monet eri tekijät. Clark näkee vastauksen ristiriitaan ammattietiikassa. Tähän voidaan kuitenkin suhtautua kriittisesti kuten Koehn ja muistaa myös, että ammattietiikasta puhuttaessa ei tule unohtaa ammattien omia valtapyrkimyksiä. Ammatilliset arvot saattavat olla myös ristiriidassa suhteessa henkilökohtaisiin arvoihin. Tämä voi pahimmillaan johtaa siihen, että yksilö käyttää ammattietiikan kautta saatua valtaa, mutta ei kuitenkaan toimi ammattietiikan mukaisesti. Vaikka arvojen välisiä suhteita voidaan lähestyä monelta kannalta, on yksilö lopulta se moraalinen toimija, joka tekee päätöksen miten hän toimii. Rostila (2001) korostaa yksilön oman arvopohdinnan merkitystä. Hän toteaa, että sosiaalityön perusarvoista ja sitä koskevista eettisistä ohjeista on käytävä keskustelua, mutta lopulta kyse on yksilön valinnoista ja vastuunotosta. Tehdessään eettisiä valintoja sosiaalityöntekijän tulee toimia ammatillisesti ja pohjata päätöksensä sosiaalityön eettisiin periaatteisiin ja niiden toteutumista koskevaan keskusteluun sekä omakohtaiseen pohdiskeluun. Rostilan mukaan ammatillisen sosiaalityön ydintä on arvojen tiedostaminen ja eettinen pohdinta. (Rostila 2001, 23–25.) Dominelli (2002, 84) toteaa, että sosiaalityöntekijän ollessa tietoinen omista periaatteistaan ja eettisestä orientaatiosta on tämän helpompi toimia päätöksen tekijänä ja ohjata omaa työtään.

On tärkeää myös huomioida millaisessa ympäristössä yksilö tekee päätöksiä ja mitkä tekijät päätöksentekoon vaikuttavat. Yllä on keskusteltu henkilön omista, ammatin, yhteiskunnan ja toimintaympäristön arvoista. Näiden lisäksi tärkeää on kunnioittaa asiakkaan arvo maailmaa. Rostila (2001) huomauttaa, että on sosiaalityöntekijän ei tule tyrkyttää omia arvojansa asiakkaille vaan toimia reflektiivisesti. Asiakassuhteen lähtökohtana ei saa olla se, että työntekijän omat arvot ovat myös asiakkaan arvoja tai hänelle sopivia arvoja. Kyse ei Rostilan mukaan ole kuitenkaan siitä, että sosiaalityöntekijän tulisi olla arvoneutraali tai näyttämättä omia arvojaan. Rostilan mukaan ammatin perusarvot ja työntekijän henkilökohtaiset arvot muodostavat kokonaisuuden, josta käsin sosiaalityöntekijä toimii. Rostila toteaa: ”kysymys ammatin ja henkilökohtaisten arvojen välisestä suhteesta on jokaisen sosiaalityöntekijän monimutkainen, koko elämänikäinen pohdinnan ja kasvun haaste”. (Rostila 2001, 25–30.)

Myös Juhila (2006) kirjoittaa erilaisten arvojen kohtaamisesta sosiaalityössä. Hän on Rostilan kanssa samaa mieltä siitä, että sosiaalityöntekijä edustaa sekä omia arvojaan että

edustamansa instituution ja yhteiskunnan arvoja ja nämä arvot eivät välttämättä sovi yhteen asiakkaan arvojen kanssa. Juhilan mielestä ”ihanteellinen kuva sosiaalityöntekijän ja asiakkaan neuvottelusta olisi tällöin transkulturaalinen kohtaaminen, jossa lähtökohtaisesti mahdollisesti erilaiset arvot eivät konfliktoidu, vaan jalostuvat yhdessä muokkaamisen prosessissa”. Juhila kuitenkin toteaa, että tällaiset ihanteelliset tilanteet sosiaalityössä ovat harvinaisia. Hänen mukaansa tällöin sosiaalityöntekijän toimintaa ohjaavat ennen kaikkea universaalit arvot. Kysymys ei ole kuitenkaan siitä, että asiakkaan kantaa tilanteeseen ei kuultaisi. Asiakkaan lähtökohtien ja perusteluiden kuuleminen toimii auttamisen pohjana, josta käsin sosiaalityöntekijä voi pyrkiä ymmärtämään asiakasta, vaikka ei hyväksyisikään hänen toimintaansa tilanteessa. Kun sosiaalityöntekijän ymmärtää asiakkaan tulkinnan tilanteesta, voi tilanteeseen puuttuminen onnistua paremmin. Juhila muistuttaa: ”suoravivainen tuomitseminen, kieltäminen, kontrolli ja sanktiot tuovat harvoin yksinään toivottua muutosta ristiriitatilanteessa”. Lisäksi sosiaalityöntekijät kohtaavat usein tilanteita, joissa ei ole kyse ainoastaan yhden asiakkaan tai instituution ja yhteiskunnan arvoista. Tilanteissa on osallisina useampia eri tahoja kuten esimerkiksi lastensuojelussa lapsen lähipiiri sekä muut viranomaistahot. Jokainen taho tuo kohtaamiseen omat lähtökohtansa, näkemyksensä ja arvonsa, joiden vaikuttaessa tilanteita pyritään selvittämään. (Juhila 2006, 113–115.)

4.3. Arvon ja etiikan käsitteet sosiaalityössä

Miten arvo-käsitettä on lähestytty sosiaalityössä ja toisaalta mitä ovat sosiaalityön arvot? Tässä pro gradu -työssä olen lähestynyt arvo-käsitettä sosiaalipsykologisesta näkökulmasta, koska se korostaa arvojen merkitystä käytännössä. Clark (2000) toteaa, että sosiaalityö voi lainata arvomääritelmiä eri tieteenaloilta, mutta parasta olisi pyrkiä ja tyytyä käytännöllisiin määritelmiin. Clark perustelee tämän siten, että koska eri tieteenaloilla on erilaisia määritelmiä arvoista ei tarkkaa määritelmää arvo-käsitteestä voida sosiaalityössä saavuttaa. Clark ei kuitenkaan tarkoita, että arvot tulisi ottaa sosiaalityössä sellaisenaan. Hän toteaa, että sosiaalityössä arvojen määritellyn tulisi pyrkiä näkökulmaan, joka korostaa arvojen tärkeyttä sosiaalityössä. Clark siis korostaa arvopohdinnan tärkeyttä, vaikka hänen mielestään pohdinnan välineet voivat sosiaalityössä tuntua kankeilta. Hän tarkoittaa kankeudella käsitteiden ongelmallisuutta ja esimerkiksi sitä, että emme voi olla varmoja siitä mitä tietyllä käsitteellä tarkoitetaan. Clarkin mielestä arvopohdinnan tarkoitus on kuitenkin tehdä

näkyväksi ja keskustella minkälaisia näkemyksiä on olemassa hyvän elämän tarkoitukselta. (Clark 2000, 28–29.)

Louhelaisen (1985, 120) mukaan arvojen ja etiikan kautta voidaan vastata kysymykseen ”miksi”. Raunio (2004, 58) toteaa arvojen ja etiikan liittyvän näin myös sosiaalityön tavoitteisiin ja toisaalta tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan etiikan ja arvojen mukaisia työvälineitä ja työmuotoja. Arvot siis kiertyvät sosiaalityöhön monella eri tavalla, mutta erityisesti arvojen merkitys korostuu sosiaalityön käytännössä. Toisaalta esimerkiksi Raunio (2004) mielestä on epämääräistä puhua ainoastaan arvoista sosiaalityön ammatillisena lähtökohtana. Raunio toteaa, että arvot eivät sellaisenaan muodosta sosiaalityön ammatillisen toiminnan perustaa vaan muuttuvat merkityksellisiksi sosiaalityön eettisissä periaatteista. (Raunio 2004, 26–27, 71.) Käsittelen sosiaalityön ammattieettisiä periaatteita seuraavassa alaluvussa, mutta sitä ennen on tarpeellista avata sosiaalityön arvoista esitettävä näkökulmia tarkemmin.

Clarkin (2000) mielestä sosiaalityön arvoja tulisi olla vähän, ja tulisi tarkkaan harkita mitä ne ovat. Clark kuitenkin kritisoi arvolistoja. Hän toteaa, että usein sosiaalityön arvolistoja käsitellään ulkoisena erillisenä voimana, jonka mukaan sosiaalityöntekijöiden tulee toimia. Hän kritisoi esimerkiksi CCETSW:n (Central Council for Education and Training in Social Work) esittämää tavoitetta, että sosiaalityön opiskelijoiden tulisi omaksua sosiaalityön arvot. Clarkin mukaan arvoja ei voida erottaa yksilöstä kuin käsitteellisesti ja silloinkin tulee olla tarkkana. Hänen mielestään arvoja käytetään usein oikoteinä viitattaessa hyvään ja tavoiteltavaan elämään. Clarkin kriittinen suhtautuminen arvoihin johtuu ehkä siitä, että hän kysyy onko edes mahdollista määritellä tiettyjä universaaleja arvoja. Hän kuitenkin toteaa, että kysymys onko olemassa globaaleja sosiaalityön arvoja vai tuleeko sosiaalityöstä puhua monikkona riippuen kunkin sosiaalityön arvomaailmasta, on sekä teoreettinen että empiirinen kysymys. (Clark 2000, 30–32.) Sosiaalityön arvoista keskusteltaessa tulisi siis myös huomioida yhteiskunnan kulttuurin merkitys arvoille ja se voidaanko arvoja siirtää kontekstista toiseen (ks. esim. Leung 2007).

Clark (2000) myös kysyy miten sosiaalityön arvot eroavat muiden ammattialojen arvoista. Hän toteaa, että keskusteluissa sosiaalityön arvoista ei olla suhtauduttu kriittisesti siihen, mitä arvot todella ovat, vaan pohdittu lähinnä mitä tutut arvot sisältävät ja miten ne määri-

tellään. Clark peräänkuuluttaa uudenlaista keskustelua, koska maailma moninaistuu ja arvopohjaa ei voida rakentaa ja korjailta vain tietyn traditionaalisen arvopohjan päälle. Clark kysyy tuovatko sosiaalityön sisäiset arvokeskustelut lopulta kovinkaan paljon uusia näkökulmia, koska näkökulmat ovat suhteellisia ja keskittyvät lähinnä määrittelemään itseään ja tapoja miten toimia näkökulman mukaisesti. Clarkin mielestä sosiaalityössä ei esimerkiksi ole selkeitä pysyviä koulukuntia. (Clark 2000, 32–35.) Myös Timms (1989) on nostanut esiin kriittisen huomion sosiaalityöstä ja arvoista. Hänen mielestään sosiaalityö on liaksi tuudittautunut olemaan pyhitetty arvoillaan. Siihen mistä arvot todella koostuvat, ei ole kiinnitetty huomiota. (Timms 1989, 11.) Kritiikki on aiheellista, mutta toisaalta esimerkiksi Clark on todennut, että pohdinnan välineet voivat tuntua kankeilta. Millaista arvokeskustelua sosiaalityössä siis tulisi käydä ja millaisin välinein sitä voidaan käydä, jos sosiaalityön arvoja lähestytään vain käytännön ja ammattieettisten ohjeiden kautta?

Entä etiikka sosiaalityössä? Banks (2006) lähestyy etiikan teorioita sosiaalityön näkökulmasta. Hän jakaa eettiset teoriat kahteen luokkaan: 1) teorioihin, jotka keskittyvät toiminnan periaatteisiin ja 2) teorioihin, jotka keskittyvät moraalisten toimijoiden piirteisiin ja heidän välisiin suhteisiinsa. Toiminnan periaatteisiin keskittyviin teorioihin Banks luokittelee Kantin velvollisuusetiikan, utilitarismin ja radikaalin sekä sorronvastaisen sosiaalityön teoriat. Yhteistä näille on se, että eettisen päätöksenteon katsotaan olevan rationaalinen prosessi, jossa yksilö perustaa päätöksensä teorian mukaisille eettisille periaatteille ja säännöille. Myös ammattietiikka on usein toiminnan periaatteita määrittelevää etiikkaa, kuten on jo aiemmin todettu. Periaatteita listaavia näkökulmia etiikkaan on kuitenkin Banksin mukaan kritisoitu siitä, että yleisesti muotoiltuja periaatteita voidaan tulkita monella tavalla ja niillä voidaan tarkoittaa eri yhteyksissä eri asioita. Periaatteet voivat olla myös eri tasoisia esimerkiksi toiminnan periaatteita, ammatillisia periaatteita tai yleisiä moraalisia periaatteita. Lisäksi käytännössä kaikkien asetettujen periaatteiden mukaan toimiminen voi olla hankalaa ja ongelmaksi muodostuu kysymys siitä, missä suhteessa periaatteet ovat toisiinsa. (Banks 2006, 27–53.) Myös Niemi (2008) kritisoi ammattieettisiä ohjeita esimerkkinä Talentian ammattieettiset ohjeet, joiden hän katsoo perustuvan pääasiassa velvollisuusetiikalle. Hänen mielestään velvollisuusetiikan rinnalle tulisi nostaa aristotelinen näkökulma. Liberaaleja arvoja kuten autonomiaa ja itsemääräämistä korostavien näkökulmien historiallisuus tulisi tunnistaa eikä automaattisesti ajatella, että esimerkiksi riippuvuus muista on paha asia. Niemi korostaa, että hyvää elämää ei tulisi lähestyä vain

liberalistisesta näkökulmasta individualistisesti ja subjektiivisesti. Niemi esimerkiksi pohtii onko vammaiselle henkilölle parasta mahdollista elämää se, että hän elää itsenäisesti ja siksi ehkä turvatonta ja yksinäistä elämää, koska yhteiskunnassa korostetaan itsenäisyyttä. (Niemi 2008, 119.)

Toiseen luokkaan eli moraalisten toimijoiden piirteisiin ja heidän välisiin suhteisiin Banks (2006) luokittelee muun muassa hyve-etiikan, huolenpidon etiikan ja postmodernit etiikan teorit. Nämä teorit huomioivat moraalisten toimijoiden tunteet, motiivit ja piirteet, jotka vaikuttavat moraaliseen päätöksentekoon. (Banks 2006, 54–73.) Hyve-etiikasta sosiaalityössä on kirjoittanut myös McBeath ja Webb (2002).

Arvo-käsitteen määrittely sosiaalityön kontekstissa ei ole yksinkertaista. Sosiaalityössä ei näyttäisi olevan yksiä arvoja tai yhtä eettistä suuntaa. Selvää on kuitenkin, että ammattieettisillä ohjeistuksilla on merkittävä rooli. Ne ovat julkisia kannanottoja sosiaalityön arvoista. Siksi seuraavassa perehdytään myös tarkemmin ammattieettisiin ohjeisiin ja niiden kautta esiin nostettuihin arvoihin. Sitä ennen on kuitenkin tarpeen tarkastella sosiaalityön etiikan historiaa.

4.4. Sosiaalityön etiikan historiaa

Sosiaalityön etiikan historiaa voidaan lähestyä Reamerin (1998) mukaan neljän kehitysvaiheen kautta: 1) moraalisuuden kausi, 2) arvopohjan tutkiskelun kausi, 3) eettisen teorian ja päätöksenteon kausi, 4) eettisten normien kypsymisen ja riskinhallinnan kausi. 1900-luvun alkupuolella sosiaalityön fokuksessa oli huoli asiakkaiden moraalista sen sijaan, että olisi pohdittu sosiaalityön ja sosiaalityön harjoittajien moraalialia. Sosiaalityö perustui usein holhoavalle lähestymistavalle, jonka kautta pyrittiin vahvistamaan väärille poluille ajautuneitten yksilöiden moraalialia. Setlementtiliikkeen aikana alkoi muutos kohti laajempaa näkökulmaan. Yksittäisten tapausten sijasta alettiin keskittyä enemmän etsimään syitä sosiaaliisiin ongelmiin. Sosiaalityöntekijät näkivät eettisenä velvollisuutenaan ajaa sosiaalialia oikouden mukaisuutta ja uudistusta. Uusien interventiostrategioiden ja teorioiden kehittymisen myötä näkökulma sosiaaliisiin ongelmiin asiakkaiden moraalialisen heikkoutena heikkeni entisestään. Kaudelle ominaista oli myös sosiaalityön koulutuksen kehittyminen, joka osal-

taan pyrki tekemään eroa muihin auttamiseen liittyviin ammattiryhmiin kuten psykologeihin. (Reamer 1998, 488–489.)

1900-luvun puolivälissä moraalisuuden kausi päättyi ja sosiaalityössä keskityttiin erityisesti sosiaalityöntekijöiden oman ja sosiaalialan moraalien, arvopohjan ja etiikan pohtimiseen. Merkittävää arvopohjan tutkiskelun kaudelle oli, että NASW (National Association for Social Workers) hyväksyi ensimmäisen sosiaalityön eettisen ohjeiston. Sosiaalityössä oltiin yhä kiinnostuneempia muun muassa sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja kansalaisoikeuksiin liittyvistä kysymyksistä. Sosiaalityön eettisiä periaatteita ja arvopohjaa koskevia teoksia ja artikkeleita ilmestyi enenevässä määrin, yhtenä merkittävimmistä Muriel Pumphreyn vuonna 1959 ilmestynyt teos *The Teaching of Values and Ethics in Social Work Education*. Reamerin mukaan Pumphreyn lisäksi Gordonin vuonna 1965 ja Levyn 1973 tekemät jaottelut sosiaalityön arvoista ovat sosiaalityön historiassa merkittäviä. Kaudelle ominaista olikin erityisesti keskustelu sosiaalityön ydinarvoista. (Reamer 1998, 489–490.)

Timmsin (1983) mukaan keskusteluista voidaan erottaa kolme tyyppiä: 1) keskustelut sosiaalityön tarkoituksesta ja ydinarvoista, 2) sosiaalityön arvoja vastaan esitetty kritiikki ja 3) raportit sosiaalityöntekijöiden arvoja koskevista empiirisistä tutkimuksista. Reamer (1998, 490) toteaa, että suuri osa ajanjakson aikana julkaistusta kirjallisuudesta korosti miten sosiaalityöntekijän tulee olla tietoinen omista henkilökohtaisista arvoistaan.

Kolmas sosiaalityön etiikan historian, eettisen teorian ja päätöksenteon kausi, alkoi Reamerin mukaan 1980-luvun alussa. Kaudelle ominaista oli moraalifilosofian teorioiden, käsitteiden ja periaatteiden peilaaminen työssä kohdattaviin eettisiin ongelmiin. Tämä näkyi myös kirjallisuudessa, jossa ensimmäistä kertaa tunnustettiin moraalifilosofisten teorioiden ja käsitteiden tarjoamat välineet ja mahdollisuudet sosiaalityön etiikan ja arvojen pohdinnalle. 1980-luvun sosiaalityön kirjallisuus käsitteikin erityisesti moraalifilosofian perusteorioita ja päätöksentekoa eettisesti haastavissa tilanteissa. Eettisen päätöksenteon tueksi monissa teoksissa annettiin selkeitä ohjeita, joita seuraten sosiaalityöntekijä sai apua ratkaistessaan eettistä ongelmaa. 1980-luvun muutokseen vaikuttivat 1970-luvulla nousseet uudet käsitteet ja keskustelut soveltavasta etiikasta ja ammattietiikasta. (Reamer 1998, 491–492.)

Reamer on nimennyt sosiaalityön etiikan historian viimeisen vaiheen eettisten normien kypsymisen ja riskinhallinnan kaudeksi. Merkittävää kaudelle oli NASW:n vuonna 1996 julkaisema uusi sosiaalityön eettinen ohjeistus. Vanha vuoden 1979 eettinen ohjeistus tarvitsi päivitystä ja ohjeistusta luotaessa huomioitiinkin sosiaalityön kenttä laajemmin sekä hyödynnettiin aihealueesta kertynyttä uutta tietoa. Reamer huomauttaa, että lähes 75 prosenttia sosiaalityön etiikkaa koskevasta kirjallisuudesta oli julkaistu vuoden 1979 jälkeen. Ensimmäistä kertaa NASW otti kantaa mikä on sosiaalityön perusmissio ja listasi täsmällisesti sosiaalityön ydinarvot. Ohjeistus sisälsi tarkempia ja täsmällisemmin muotoiltuja ohjeita sosiaalityöntekijöille siitä, miten he työssään huomioivat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden. (Reamer 1998, 492–496.) Vuoden 1996 NASW:n eettinen ohjeistus on voimassa edelleen, mutta ohjeistusta on päivitetty vuonna 2008 (National Association for Social Workers - Code of Ethics).

Reamer (1998) toteaa, että eettisen näkökulman kehittyminen sosiaalityössä on yksi ammatin historian merkittävimmistä kehityskaarista. Asiakkaiden moraalinvartijoista sosiaalityössä ollaan kehitytty enemmän pohtivaan ja eettisiä riskejä hallitsevaan lähestymistapaan. Riskejä pyritään välttämään ja hallitsemaan pohtimalla, miten voidaan tehdä eettisesti kestäviä päätöksiä. (Reamer 1998, 496.)

4.5. Arvot ja ammattieettiset ohjeistukset sosiaalityössä

Suomessa sosiaalityön ammattieettisestä ohjeistuksesta on vastannut sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ja se määrittellään teoksessa Arki, arvot, elämä ja etiikka. Talentian ammattieettinen ohjeisto pohjautuu IFSW:n (International Federation of Social Workers) vastaavaan ohjeistoon. (Talentia 2005.) IFSW määritteli sosiaalityön arvot vuonna 2000 seuraavasti:

”Sosiaalityön juuret ovat humanitaarisissa ja demokraattisissa ihanteissa. Sen arvot perustuvat kaikkien ihmisten tasa-arvon, merkityksen ja ihmisarvon kunnioittamiseen. Käytännön sosiaalityö alkoi yli sata vuotta sitten. Alusta alkaen sen keskeisenä tehtävänä on ollut vastata ihmisten tarpeisiin

ja mahdollistaa heistä löytyvien voimavarojen käyttöön ottaminen. Ihmisoikeudet ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus ovat sosiaalityön lähtökoh-
ta ja oikeutus. Sosiaalityö toimii sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämisek-
si työskentelemällä köyhyyden vähentämiseksi ja heikkojen ja sorrettujen
ihmisten vapauttamiseksi yhdessä heidän kanssaan. Sosiaalityön arvot on
ilmaistu sosiaalialan ammattilaisten kansallisissa ja kansainvälisissä eetti-
sissä säännöstoissa.” (IFSW 2008)

Yhdessä IASSW:n (The International Association of Schools of Social Work) kanssa
IFSW on esittänyt sosiaalityön ammattieettisen periaatekannanoton. Kannanottoon on lis-
tattu kaksitoista yleistä ammattieettistä ohjetta, joita kaikkien sosiaalityöntekijöiden maa-
ilman laajuisesti tulisi noudattaa maansa omien ammattieettisten ohjeiden lisäksi. (IFSW ja
IASSW 2004.) (Taulukko 1.)

IFSW:n ja IASSW:n AMMATTIEETTISET OHJEET

1. Sosiaalityöntekijän on kehitettävä ja ylläpidettävä taitoja ja pätevyyttä, joita hän työsäään tarvitsee.
2. Sosiaalityöntekijän ei pidä sallia taitojaan käytettävän epäinhimillisiin tarkoituksiin, kuten kidutuksen tai terrorismin hyväksi.
3. Sosiaalityöntekijän on toimittava rehellisesti ja puolueettomasti. Tämä tarkoittaa, että hän ei käytä hyväkseen luottamuksellista suhdetta, joka hänellä on palveluun käyttäviin henkilöihin, erottaa oman elämänsä työelämästä eikä käytä asemaansa omaksi edukseen tai hyödykseen.
4. Sosiaalityöntekijän on suhtauduttava palveluun käyttäviin henkilöihin myötätuntoisesti, ymmärtämyksellä ja huolehtivasti.
5. Sosiaalityöntekijä ei saa pitää palveluun käyttävien henkilöiden tarpeita tai etuja omia tarpeitaan tai etujaan vähäisempinä.
6. Sosiaalityöntekijän velvollisuutena on huolehtia henkilökohtaisesta ja ammatillisesta hyvinvoinnistaan niin työpaikalla kuin yhteiskunnassa, jotta hän kykenee tarjoamaan häneltä edellytetyjä palveluja.
7. Sosiaalityöntekijän on säilytettävä luottamuksellisina tiedot henkilöistä, jotka käyttävät hänen palveluun. Tästä voidaan poiketa vain, jos vielä suurempi eettinen syy sitä edellyttää (kuten hengen pelastaminen).
8. Sosiaalityöntekijän on hyväksyttävä, että hän on vastuussa toimistaan asiakkailleen, ihmisille, joiden kanssa hän työskentelee, kollegoilleen, työnantajalleen, ammattijärjestölleen ja lain edessä, ja että nämä vastuut voivat olla ristiriidassa keskenään.
9. Sosiaalityöntekijän velvollisuutena on avustaa sosiaalityön oppilaitoksia sosiaalityön opiskelijoiden auttamiseksi saamaan korkealaatuisia käytännön harjoitusta ja ajantasaista tietoa todellisesta tilanteesta.
10. Sosiaalityöntekijän on edistettävä ja käytävä eettistä keskustelua kollegoidensa ja työnantajien kanssa ja otettava vastuu eettisesti perustelluista ratkaisuista.
11. Sosiaalityöntekijän on oltava valmis ilmaisemaan eettisesti perusteltujen ratkaisujensa syyt ja ottamaan vastuu valinnoistaan ja toimistaan.
12. Sosiaalityöntekijän on pyrittävä työntekijäelimensä ja maassaan luomaan olosuhteet, joissa tässä kannanotossa ja kansallisissa säännöissä (soveltuvien osin) ilmaistuja periaatteita käsitellään, arvioidaan ja kunnioitetaan.

IFSW & IASSW (2004) (suom. Talentia)

Taulukko 1: IFSW:n ja IASSW:n ammattieettiset ohjeet

Toinen merkittävä taho, joka on luonut sosiaalityön eettisen ohjeen on NASW (The National Association of Social Workers). NASW on jäsenmäärältään suurin sosiaalityöntekijöiden kansainvälinen järjestö. NASW listaa sosiaalityön ydinarvoiksi: service, social justice, dignity and worth of the person, importance of human relationships, integrity, competence.¹ Näiden arvojen kautta NASW määrittelee eettisiä periaatteitaan (Taulukko 3). (NASW 2010.)

SOSIAALITYÖN ARVOT JA EETTISET PERIAATTEET NASW:n MUKAAN

Value: Service

Ethical Principle: Social workers' primary goal is to help people in need and to address social problems.

Value: Social Justice

Ethical Principle: Social workers challenge social injustice.

Value: Dignity and Worth of the Person

Ethical Principle: Social workers respect the inherent dignity and worth of the person.

Value: Importance of Human Relationships

Ethical Principle: Social workers recognize the central importance of human relationships.

Value: Integrity

Ethical Principle: Social workers behave in a trustworthy manner.

Value: Competence

Ethical Principle: Social workers practice within their areas of competence and develop and enhance their professional expertise.

NASW (2010)

Taulukko 2: Sosiaalityön arvot ja eettiset periaatteet NASW:n mukaan

NASW listaa ammattieettisessä ohjeessaan myös sosiaalityön eettisiä standardeja, joissa mennään hyvin yksityiskohtaisiin neuvoihin. Periaatteet on jaettu kuuteen osaan, joista osa on periaatteita, joiden toteutumista valvotaan ja osa periaatteita, joiden mukaiseen toimintaan tulisi pyrkiä. NASW:n eettiset periaatteet koskevat 1) vastuuta suhteessa asiakkaisiin, 2) vastuuta suhteessa kollegoihin, 3) vastuuta ammatillisessa ympäristössä, 4) vastuuta ammattilaisina, 5) vastuuta suhteessa sosiaalityön professioon ja 6) vastuuta laajemmin koko yhteiskunnalle. (NASW 2010.)

¹Arvot on esitetty englanniksi tulkintavirheiden välttämiseksi.

Sosiaalityön ammattieettiset ohjeet ovat oma tutkimuskohteensa ja Banks (2006) toteaaakin, että ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä sosiaalityön periaatteita listaavaa eettistä ohjetta. Banksin mukaan voidaan kuitenkin nostaa esiin kolme arvoa, jotka toistuvat eri muodoissa sosiaalityön kirjallisuudessa ja ammattieettisissä ohjeissa. Näitä ovat ”Respect for the dignity and worth of all human beings”, ”Promotion of welfare or well-being” ja ”Promotion of social justice”. Esimerkiksi NASW:n arvoissa mainitut ”Integrity ” ja ”Competence” Banks huomioi, mutta ei katso niiden kuuluvan sosiaalityön periaatteisiin samassa merkityksessä kuin mainitut periaatteet, koska ne koskevat sosiaalityötä eri tavalla. Ne liittyvät erityisesti sosiaalityöntekijän luonteeseen ja sosiaalityön laatuun. (Banks 2006, 47–48.)

Abbott (2003) on luonut sosiaalityöhön ammatillisia arvoja mittavaan asteikon (Professional Opinion Scale), jota hän muotoilee uudelleen artikkelissaan. Alkuperäinen ammatillisia arvoja mittaava asteikko on esitelty Abbotin teoksessa ”Professional choices: Values at work” vuodelta 1988. Abbott toteaa, että vaikka arvojen merkitystä sosiaalityössä korostetaan, ei alalla ole kehitetty omia arvomittareita juuri ollenkaan. Abbott on omaa mittaria luodessaan käyttänyt pohjana NASW:n kannanotoissaan esiin tuomia sosiaalipoliittisia kysymyksiä. Hän perustelee tämän sillä, että NASW:n kannanottoja on luomassa suuri joukko sosiaalityön ammattilaisia. Abbot uskoo sosiaalityön arvopohjan heijastuvan alan suurimman ammatillisen organisaation julkisista näkökulmista. Abbottin mittari sisältää neljä eri faktoria, joiden alle sijoittuvien väitteiden arvoja voidaan mitata. Nämä neljä faktoria ovat: ”Respect for basic rights”, ”Support of self-determination”, ”Sense of social responsibility” ja ”Commitment to individual freedom”. (Abbott 2003.)

5. NÄKÖKULMIA ARVOJEN JA ETIIKAN OPETUKSEEN

Haynes (1999) toteaa, että arvoihin liittyvän opetuksen tärkeyttä ammatillisten valmiuksien kehittymiselle ei ole kukaan kiistänyt, vaikka aiheesta on käyty myös kriittistä keskustelua. Sosiaalityön koulutuksen kansainvälisissä standardeissa, joita Sewpaul ja Jones (2004) käsittelevät artikkelissaan, arvoilla ja etiikalla on merkittävä osa. Standardit ovat Association of Schools of Social Work -järjestön (IASSW) ja International Federation of Social Workers -järjestön (IFSW) yhdessä luoman The Global Minimum Qualifying Standards -komitean tuotos. Standardit ovat jaettu yhdeksään osaan, joista viimeinen käsittelee erikseen standardeja suhteessa sosiaalityön arvoihin ja eettisiin ohjeisiin. Koulutuksen standardien mukaan sosiaalityötä opettavien laitosten tulisi pyrkiä huomioimaan sosiaalityön arvot ja eettinen ohjeisto opintovaatimuksissa sekä pyrkiä määrittelemään selkeät tavoitteet, jotka ovat sosiaalityön arvojen ja eettisen ohjeiston mukaisia. Arvojen ja eettisten ohjeistojen tuntemista ja niiden noudattamisen tärkeyttä korostetaan. Arvoihin ja etiikkaan liittyvät seikat ovat myös kokonaisuudessaan vahva osa laadittuja kansainvälisiä standardeja. Oppilaitosten tulisi esimerkiksi pyrkiä siihen, että opiskelijoista kehittyä yksilöitä, jotka pystyvät kriittisesti refleктоimaan omaa toimintaansa ja työskentelemään sosiaalityön arvojen mukaisesti. Huomioon tulisi myös ottaa opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten ja arvoajattelun merkitys suhteessa sosiaalityöhön ja varmistua siitä, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus kehittää itsetietoisuuttaan ja tätä kautta nähdä, miten omat lähtökohdat vaikuttavat kohdattaessa erilaisia ihmisiä. (Sewpaul ja Jones 2004, 495–502.)

Arvojen ja etiikan tulisi siis olla merkittävässä roolissa sosiaalityön opintokokonaisuudessa monella tavalla. Davis (1999) toteaa, että etiikan opetus voi hyödyntää opiskelijaa neljällä eri tavalla. Opetuksen kautta opiskelijan eettinen herkkyyks voi kehittyä ja hän tietää mistä voi etsiä tietoa eettisesti haastavien tilanteiden ratkaisemisessa. Lisäksi opiskelija voi kehittyä eettisessä päätöksenteossa ja hänellä on paremmat mahdollisuudet toimia eettisesti, koska hän tunnistaa eettisesti haastavat tilanteet paremmin. Davis nostaa esiin myös kysymyksen miten arvoja ja etiikkaa opetetaan eettisesti. Opetus ei saa olla indoktrinaatiota. Davisin mukaan yliopiston ei ole tarpeen pyrkiä opettamaan neutraalisti ammattialan eettisille periaatteilla uskollisena. Tärkeää on tuoda esiin mikä on selkeästi opetusta antavan henkilön henkilökohtainen näkemys ja mikä taas ammattialan yleisesti hyväksytty näkemys. (Davis 1999, 130–131.)

Arvojen ja etiikan roolia koulutuksessa syytä korostaa yhä enemmän sillä eettiset ongelmat lisääntyvät ja ovat yhä monimutkaisempia. Kuvaavaa on Ikonen-Varilan (2005) toteamus yhteiskunnan moraalisisista ongelmista:

”Ihmisten välisiin suhteisiin ja yhteisöihin liittyvät moraaliset ongelmat ovat muuttuneet. Vaihtoehtoisin moraalisiin ratkaisuihin saadaan entistä vähemmän yhtenäistä tukea ympäristöstä samalla, kun mahdollisuus saada entistä moninaisempaa tietoa korostaa yksilöiden vastuuta tiedon hankinnasta ja sen käyttämisestä valintojen perustana.” (Ikonen-Varila 2005, 97.)

Myös Reamer (1998) painottaa etiikan roolia koulutuksessa. Hänen mukaansa koulutuksen tulisi kiinnittää huomiota siihen, että alan opiskelijat ja jo alalla työskentelevät ovat tietoisia sosiaalityön etiikasta ja standardeista. Tärkeää on myös viedä opit käytäntöön ja toimia sosiaalityön arvojen mukaisesti. Reamer toteaa, että koulutusohjelmissa tulisi käydä läpi kokonaisvaltaisesti ja kattavasti sosiaalityön etiikkaa ja arvoja ohjeistuksien sekä etiikka monilta eri kannoilta käsittelevien tutkimusten kautta. Myös Reamer näkee haastavana eettisesti hankalien tilanteiden lisääntymisen. Hänen mukaansa sosiaalityöntekijöiden tulee olla yhä valveutuneemmin puolustamassa sosiaalityön perinteisiä arvoja. Reamer painottaa erityisesti sosiaalityön roolia heikossa asemassa olevien ja sorrettujen puolesta puhujana. Sosiaalityön tulee myös haastaa vallalla olevia käytäntöjä mikäli ne estävät toteuttamasta sosiaalityön perustehtävää. Sosiaalityöntekijöiden tulee olla valmiita kohtaamaan yhä monimutkaisempia eettisiä ongelmia esimerkiksi yhteiskunnan teknologisoitumisen myötä. Reamer toteaa: ”... in the final analysis social work values and ethics are the lifeblood of the profession.” (Reamer 1998, 496–497.)

Esittelen seuraavaksi kaksi näkökulmaa opetukseen arvoihin, etiikkaan ja moraalijatteluun liittyen. Colbyn näkökulma ei suoraan koske sosiaalityötä, mutta hänen ajatuksensa moraalijattelun kehittymisestä ja opetuksesta sopii myös sosiaalityön kontekstiin. Haynesin näkökulma koskee erityisesti sosiaalityötä. Keskityn näihin kahteen näkökulmaan syvemmin, koska niiden lähestymistapa arvoihin, etiikkaan ja moraaliiin liittyvään opetukseen on moninainen. Tämän jälkeen kuvaan Grayn ja Gibbonsin (2007) opetusmallia. Katson tärkeäksi esitellä yhden opetusmallin kokonaisuudessaan, jotta lukija saa kuvaa millaista arvojen opetus voi olla käytännössä. Monet muutkin ovat kirjoittaneet erilaisista lähestymistavoista aihealueen opetukseen liittyen. Esimerkiksi Petrovich (2004) on kirjoitta-

nut erityisesti minäpystyvyydestä (engl. self-efficacy) sosiaalityön opetuksessa, Mattison (2000) puolestaan reflektiosta. Boland-Prom ja Andreson (2005) ovat kirjoittaneet duaalisten suhteiden käsittelemisestä eettisen päätöksentekoon liittyvässä opetuksessa. Olen kuitenkin valinnut Grayn ja Gibbonsin mallin, koska siinä yhdistyvät monet Colbyn ja Haynesin korostamat tekijät ja se kuvaa opetusprosessia kokonaisuudessaan. Esittelen kuitenkin luvun lopuksi myös yksittäisiä konkreettisia tapoja opettaa arvoja ja eettistä päätöksentekoa.

5.1. Colbyn näkökulma moraalijattelusta ja kasvatuksesta

Colby (2005) käsittelee artikkelissaan yliopisto-opiskelijoiden moraalijattelun ja kansalaiskehitystä. Hänen mukaansa on paljon viitteitä siitä, että suotuisissa olosuhteissa ihmisen ajattelu ja toiminta kehittyvät vielä aikuisuudessakin. Aikuisiällä yksilön kehitykseen ovat vaikuttaneet jo monet asiat, kuten perhe, kulttuuri, uskonto, kokemukset työelämästä ja elämäkokemus yleensä, mutta moraalijattelua voi kuitenkin edelleen kehittää. Colby korostaa, että moraalisen ajattelun kehitys rakentuu älyllisen ytimen ympärille. Näin ollen myöskään opintoihin liittyvää kehitystä ei voida erottaa moraalisen ajattelun kehityksestä. Moraalijattelu kuuluu sosiaalisen kognition alueelle, joka sisältää myös muita ulottuvuuksia kuten sosiaalisen, poliittisen ja uskonnollisen kehityksen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kaikilla näillä alueilla toistuu kehityksessä tietty kaavamaisuus yksinkertaisesta monimutkaisempaan ajatteluun. Colby perustaa näkökulmansa moraalikasvatuksesta Kohlbergin teoriaan moraalijattelun kehittymisestä sekä Walkerin näkemykseen siitä, miten mieli toimii moraalisisissa tilanteissa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että yliopisto-opiskelijoiden moraalijattelu kehittyy ja kehityksen pysähtyminen on ennemmin sidoksissa koulutuksen päättymiseen kuin ikään. Tutkimusten mukaan yliopisto-opiskelijat eivät kuitenkaan usein saavuta Kohlbergin teorian mukaista moraalin korkeinta tasoa. Näin ollen yliopistoissa tulisi kiinnittää huomiota opetukseen ja tavoitteena tulisi olla korkeimman moraalitason saavuttaminen. Colbyn mukaan moraalisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittymisestä puhuttaessa voidaan erottaa kolme aluetta, joihin tulisi kiinnittää huomiota moraalikasvatuksessa. Näitä ovat 1) moraalinen ja yhteiskunnallinen ymmärrys, 2) motivaatio toimia oikein ja 3) käytännön toiminta. (Colby 2005, 37–48.)

Moraalisen ja yhteiskunnallisen ymmärryksen alueeseen sisältyvät ”tieto ja ymmärrys mutkikkaista kysymyksistä ja instituutioista, tulkinnat, arviointi sekä eettisten ja demokraattisten periaatteiden kehittynyt hallinta”. Colby korostaa tiedon jakamisen merkitystä, jotta opiskelija ymmärtää moraaliset kysymykset laaja-alaisesti. Colby esimerkiksi toteaa, että opiskelijoiden tulisi olla tietoisia filosofian peruskäsitteistä, jotta keskustelu moraalikysymyksistä on mahdollista. Hän korostaa myös asiantuntijuutta. Opiskelijan tulisi olla tietoinen yhteiskunnan rakenteista ja instituutioista, jotta hän voi ymmärtää moraalisten kysymysten monimutkaisuutta. Opiskelijoiden moraaliajattelu voi Colbyn mukaan kehittyä esimerkiksi siten, että opetusryhmässä käydään keskusteluita eettistä pohdintaa vaativista tilanteista, jolloin opiskelijoiden tulee sovittaa yhteen erilaisia näkemyksiä asiasta. Opetajan rooli on tässä tuoda esiin vastakohtia, eroja ja oletuksia. Tämän lisäksi moraalista kehitystä voidaan edesauttaa kiinnittämällä huomiota opiskelijoiden tulkintakehyksiin. Tieteenalan teorioiden ja oppisisältöjen pohjalta opiskelijan tulkintakehitys voi laajentua. Tällä puolestaan voi olla vaikutus myös siihen, miten opiskelija suhtautuu moraalisiin kysymyksiin. Vaikutus voi olla positiivinen, mutta myös negatiivinen siksi, että yksinkertaistettu teoria voi luoda ahtaan tulkintakehyksen ja tehdä asioista liian yksinkertaistettuja, jolloin moraalisen maailman moniselitteisyys unohtuu ja itsekäs käyttäytyminen tuntuu oikeutetulta. Myös moraalifilosofian ja etiikan teorioiden opetus, jossa teorioita käydään läpi ja tämän jälkeen tyrmätään ne niitä vastaan kohdistetun kritiikin avulla, voi johtaa siihen, että opiskelijalta hämärtyy eettisten teorioiden tarkoitus. Tämä voi johtaa myös moraaliseen relativismiin. (Colby 2005, 41–52.) Eettisestä relativismista sosiaalityössä on kirjoittanut esimerkiksi Mäntysaari (1993).

Yksilön arvot ja tavoitteet, vakaumukset, sitoumukset, mielenkiinnon kohteet, kestävyys haasteiden edessä, pystyvyyden tunne, emootiot kuten innostus, toivo ja myötätunto sekä yksilön identiteetti ja hänen tunteensa siitä kuka hän on ja millainen hän haluaisi olla sisältyvät kaikki toiseen alueeseen, *motivaation toimia oikein*. Colbyn mukaan tutkimukset osoittavat, että yliopisto-opinnot vaikuttavat opiskelijoiden arvoihin, joten yliopisto-opetuksella voidaan vaikuttaa. Colby pitää korkeakoulujen tehtävänä:

”arvoihin ja asenteisiin vaikuttamista sekä kulttuurisia ja älyllisiä kysymyksiä koskevan kiinnostuksen ja tiedon, epäselvyyden siedon ja ajattelun joustavuuden lisäämistä. Lisäksi tavoitteena on kehittää rationaalista ja kriittistä tapaa ratkaista ongelmia samoin kuin valmiutta ottaa vastaan lisäoppia. Korkeakoulutuksen merkitys riippuu yhtä paljon siitä, kuinka näissä asiois-

sa onnistutaan, kuin alan asiantiedon ja ammatillisen harjoittelun omaksumisesta.”

Colby kuitenkin huomauttaa, että muutokset opiskelijoiden arvoissa voisivat olla vielä merkittävämpiä. Hän toteaa, että jos myönteistä muutosta tapahtuu opintojen aikana ilman erillistä opetusta, voidaan kysyä mihin voitaisiin päästä, jos opetusta annettaisiin erityisesti moraalikysymyksistä. Hän kuitenkin tuo esiin, että arvomuutoksiin vaikuttavat myös muut tekijät, kuten sosiaalinen ympäristö ja sosiaaliset kokemukset. Moraaliseen toimintaan liittyy myös se miten arvot asemoituvat yksilön identiteettiin. Colby korostaakin itsereflektion merkitystä moraalisisessa kehityksessä, sillä tätä kautta moraalisen ymmärryksen ja tulkinnan käsitteet liittyvät moraaliseen minään. Myös poliittinen pystyvyys ja moraaliset ja yhteiskunnalliset emootiot ovat osa kokonaisuutta. Yksilön tulee uskoa siihen, että hänen ja muiden on mahdollista saada aikaa muutosta ja että hän hallitsee elämäänsä. Halu muutokseen nousee moraalisisista emootioista, joita opiskelun aikana voidaan pyrkiä herättämään. (Colby 2005 40, 52–63.)

Kolmas alue, *käytännön toiminnan alue*, on laaja. Siihen liittyvät Colbyn mukaan esimerkiksi kehittyneet viestintätaidot. Esimerkkinä moraalisen ja poliittisen diskurssin hallinta. Yksilön tulee tiedostaa, miten hän voi esittää moraalisen näkemyksensä ymmärrettävästi. Tärkeää on myös ymmärtää ja osata arvioida toisten argumentteja sekä osata päästä kompromissiratkaisuihin ilman, että luopuu omista vakaumuksistaan. (Colby 2005, 40, 63–64.)

Colby toteaa, että kolmen osa-alueen välillä ei ole erityisiä kehityksellisiä yhteyksiä ja yksilön kehittyminen yhdellä alueella ei tarkoita, että hän olisi kehittynyt toisella. Kuitenkin todellisuudessa tietyssä hetkessä kaikki kolme moraalisen ja yhteiskunnallisen toiminnan osa-alueita voivat toimia yhdessä monin eri tavoin ja siksi moraalikasvatus on tehokkainta, kun se kohdistuu kaikille näille osa-alueille. (Colby 2005, 64–66.)

5.2. Haynesin näkökulma arvojen opetukseen

Haynes (1999) yhdistää omassa sosiaalityön arvojen opetuksen teoreettisessa mallissaan henkilökohtaisen, sosiaalisen, poliittisen ja ammatillisen arvoulottuvuuden. Hänen mallinsa pohjaa Rathsin, Rokeachin, Freiren ja Mezirowin teorioihin. Haynesin mukaan henkilö-

kohtaisten arvojen viitekehys muodostaa arvo-opetuksen lähtökohdat. Hän perustelee näkökulmansa sillä, että opiskelijat ymmärtävät ammatillisuuden aluksi henkilökohtaisten arvokäsitysten kautta. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että opiskelija tunnistaa omat arvonsa. Haynes toteaa, että opiskelijan omien arvojensa tunnistaminen on ehto muiden oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Hän tuo myös esiin, että opettajan tulisi huomioida eri lähtökohdista tulevat aikuiset opiskelijat, jotka rakentavat oppimistaan aiempien kokemustensa päälle. Oppimisympäristön tulisi olla avoin, jossa lähtökohtana on arvojen tunnistaminen, ei pyrkimys niiden muuttamiseen. Haynesin henkilökohtaisten arvojen ulottuvuus perustuu Rathsin vuonna 1963 kehittämään ja Rathsin, Harminin ja Simonin vuonna 1978 täydentämään teoriaan. Teoria korostaa, että arvot edellyttävät vapaata tahtoa ja ne eivät voi syntyä ryhmäpainostuksen tuloksena. Arvoja ei tarkastella abstrakteina eikä niitä voi sisäistää indoktrinaation kautta. Rathsin teorian mukaan yksilön emotionaaliset tarpeet tulee olla tyydytetty ennen kuin arvot selkiintyvät. (Haynes 1999, 3–4; Rathsin 1963 ja Rahtsin 1978 Haynesin 1999 mukaan.)

Sosiaalinen arvoulottuvuus nousee Rokeachin arvoteoriasta, joka Haynesin mukaan katsoo yksilön arvojen muuttuvan yhtäläisiksi olennaisten sosiaalisten ilmiöiden tai viiteryhmien arvojen kanssa. Yksilöllisten ja sosiaalisten arvojen yhteensopimattomuus ajaa yksilön itsettyymättömyyteen ja tätä kautta arvomuutokseen. (Haynes 1999, 4.) Sosiaalityön oletetaan ottavan arvonsa yhteiskunnassa vallalla olevista arvoista, mutta koska näin ei todellisuudessa aina ole, on opiskelijan opittava erottamaan milloin yhteiskunnan arvot tukevat sosiaalityötä ja milloin ne ovat vahingollisia sosiaalityön omille arvoille toteaa Haynes Boehmiin ja Pumphreyhyn viitaten (Boehm 1959 ja Pumphrey 1959 Haynesin 1999, 4 mukaan). Toisaalta aiemmin ammattietiikka käsittelevässä luvussa käsittelemällä Airaksisen (1992) huomioita, että myös ammatilliset saattavat ajaa omia etujaan yleisten etujen edelle. Näin ollen erottaminen tulisi huomioida myös toiseen suuntaan: Milloin sosiaalityön arvot eivät tue yhteiskunnallisia arvoja? Joka tapauksessa Haynes (1999, 4) korostaa, että opiskelijan tulee oppia ymmärtämään ammatilliset arvot olemassa olevassa sosiaalisessa kontekstissa. Etiikan opetuksen tavoitteena on oppia vertailemaan arvoja, jolloin opiskelija oppii analysoimaan arvoerojen vaikutuksen tilanteeseen. Opetuksessa asiaa voidaan lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla sosiaalityötä historiallisesta näkökulmasta. Millaisessa yhteiskunnassa ja arvoympäristössä sosiaalityötä on tehty ennen ja millaisia eroja voidaan havaita verrattaessa aiempaa tämän hetkiseen yhteiskuntaan tai opiskelijan omaan arvo-

maailmaan. Näin opiskelija tulee myös tietoisemmaksi omasta arvomaailmastaan ja oppii asettamaan sen laajempaan kontekstiin. Kokonaisvaltaisena tavoitteena sosiaalisen arvoulottuvuuden osalta on, että opiskelija siirtyy kohti periaatteellista ja sisäistettyä arvoorientaatiota. Keskittyminen ulkoapäin luotuihin standardeihin ja sääntöihin ei riitä, vaan opiskelijan on huomioitava koko arvojen kirjo ja opittava suhtautumaan yhteiskunnallisiin muutoksiin kriittisen reflektiivisesti. (Haynes 1999, 4–5.)

Kolmantena etiikan opetuksen ulottuvuutena Haynes (1999) kirjoittaa poliittisesta arvoulottuvuudesta, jonka viitekehys nousee Freiren muutokseen tähtäävän kasvatuksen teoriasta. Teorian mukaan kasvatusta on poliittinen prosessi, jonka vuoksi opiskelijoiden ja kasvattajien tulee analysoida jo olemassa olevia ja aiempia ideologioita. Heidän on myös kohdattava sorrettujen ryhmien kokemat resurssi- ja valtaerojen vaikutukset. Arvot tulisi pyrkiä näkemään käytännössä niin poliittisella, uskonnollisella kuin myös filosofisella tasolla. Oppimista tapahtuu kriittisen reflektion kautta, mutta on huomioitava, että ilman toimintaa ei saavuteta täydellistä reflektion tasoa. Opiskelijoiden tulisi osallistua sosiaaliseen muutokseen tähtäävään toimintaan ja pyrkiä tätä kautta tunnistamaan poliittisia arvoja ja näkemään myös yhteiskunnassa olevia ristiriitoja. Oppimisen tuloksena voidaan pitää kriittisen tietoisuuden lisääntymistä. (Haynes 1999, 5; Freire & Faundez 1989, Haynesin 1999 mukaan)

Ammatillinen arvoulottuvuus on Haynesin mallin (1999) viimeinen osa. Tämä perustuu Mezirowin (1981) transformatioteoriaan (Mezirow 1981 Haynesin 1999, 6 mukaan). Ajatuksena on, että aikuisopiskelija kyseenalaistaa ja arvioi uudelleen arvoja, joita hän on pitänyt itsestäänselvyyksinä. Arvot voivat olla kulttuurisesti omaksuttuja ja annettuina hyväksytyjä. Prosessissa arvot joko hyväksytään uudelleen tai niitä muokataan. Prosessin jälkeen arvo ei kuitenkaan ole enää selviö, vaan opittu. Tässä yhdistyy kolme aiemmin esiteltyä arvoulottuvuutta. Haynes katsoo ammatillisen arvoulottuvuuden olevan koko opetuksen kulminaatiopiste, vaikka ammatillisia arvoja saatetaan usein pitää opetuksen lähtökohtana. Haynes korostaa, että opetuksen lähtökohtana tulisi olla opiskelijat yksilöinä omine arvoineen. Hän toteaa, että ammatillisessa arvoulottuvuudessa arvot integroituvat kokonaisuudeksi, johon opiskelija oppii suhtautumaan kriittisesti reflektoiden ja hän näkee eri asioiden välisiä suhteita. Ammatillinen arvoulottuvuus on koko ammatillisen identiteetin ydin. Opetusmetodeina eri arvoulottuvuuksille Haynes esittelee samoja opetusmetodeja,

joita kuvaan luvun lopuksi ja esimerkiksi poliittisen arvoulottuvuuden kohdalla korostaa käytännön toimijoiden ja opiskelijoiden yhteistyötä. Hän myös alleviivaa avoimen oppimisympäristön tärkeyttä arvojen opetuksessa. (Haynes 1999, 6–8.)

5.3. Grayn ja Gibbonsin opetusmalli

Gray ja Gibbons (2007) muistuttavat, että eettistä päätöksentekoa ei tule pitää ainoastaan rationaalisen prosessina, vaan pitää kiinnittää huomioita myös muihin tapoihin saada tietoa päätöksenteon tueksi. Mikäli opiskelijoita opetettaisiin vain teknisesti tekemään eettisiä päätöksiä, ei opiskelijoiden oma luova ajattelukyky kehittyisi. He toteavat, että ongelmia ratkaistaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mutta myös intuitiivisiin kokemuksiin tulee kiinnittää huomiota. Opiskelijoita tulee kannustaa reagoimaan tilanteisiin intuitiivisesti, mutta myös reflektoidaan omia intuitiivisia toimintatapojaan ja pohtimaan niiden oikeellisuutta. Tärkeää on myös intuitiivisen toiminnan tilannesidonnaisuutta ja aiempien kokemusten vaikutusta päätöksentekoprosessiin. Opiskelijoiden tulee myös oppia sietämään epävarmuutta, tilanteiden monitulkintaisuutta ja sitä, että ei ole välttämättä olemassa yhtä oikeaa vastausta. (Gray & Gibbons 2007.)

Gray ja Gibbons (2007) ovat luoneet opetuskokonaisuuden arvoihin ja etiikkaan liittyen ja asettaneet sille neljä tavoitetta:

- “1. Stimulate the moral imagination and to alert students to the ethical dimensions of social work theory and practice.
2. Apply critical thinking skills in identifying and dealing with ethical issues when they arise.
3. Develop a sense of moral obligation and personal responsibility for our value choices and the ethical decisions we make.
4. Respond to ethical controversy and ambiguity and understand that, ultimately, ethical decisions result from the moral judgments we make.”

Opetusohjelma on jaettu viiteen kolmen tunnin jaksoon. Ennen opetuskokonaisuuden suorittamista opiskelijoilla tulee olla suoritettuna käytännön opintojakso sekä oikeudellisia kysymyksiä käsittelevä opintojakso. Ensimmäinen opetusjakso ”Locating Values and Ethics in Social Work Practice” sisältää arvoihin ja etiikkaan tutustumista. Tavoite on, että opiskelija ymmärtää asioiden moraalisia merkityksiä. Olennaista on, että opiskelija käsit-

tää, että arvot eivät ole mustavalkoisia ja eettisiä ongelmia ei voida ratkaista aina vain rationaaliseen tietoon perustuen. Tätä kautta korostuu kriittisen niin omiin kuin ammatillisiin arvoihinkin suunnatun reflektion merkitys sekä ammattieettiset ohjeet toimintaa ohjaavina periaatteina. Ensimmäisillä tunneilla käydään myös läpi sosiaalityön arvojen historiaa sekä opiskelijoiden ennakkotietoja aihealueesta ja omia oppimistavoitteita. Lisäksi erityisen tehtävän kautta opiskelijoita kannustetaan selkiyttämään omia arvojaan. Arvoja käsitellään myös suhteessa ihmisoikeuksiin, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen sekä yleisemmin yhteiskunnassa vallitseviin lakeihin ja yhteiskunnan toimintaperiaatteisiin. (Gray ja Gibbons 2007.)

Toisella opetusjaksolla ”Core Social Work Values” käydään läpi tarkemmin sosiaalityön arvoja eri sosiaalityön asiantuntijoiden luokittelujen kautta. Opiskelijat pohtivat myös sosiaalityön arvojen merkitystä ja esimerkiksi henkilökohtaisten, ammatillisten ja organisaation arvojen eroja kyselylomakkeen avulla ja tämän jälkeen ryhmäkeskusteluissa. Lisäksi opiskelijat pohtivat omissa arvoissaan tapahtuneita muutoksia, yleisesti sosiaalityön arvoissa tapahtuneita muutoksia sekä esimerkiksi sitä, miten he toimivat arvojen mukaisesti käytännössä. Kolmannella kerralla, ”The Purpose and Limitations of Ethical Codes”, käsitellään ammattieettisiä koodeja tarkemmin; mistä ne koostuvat, miten ne mahdollisesti eroavat aiemmin käsitellyistä sosiaalityön perusarvoista ja miten niihin voi suhtautua kriittisesti. Tämän jälkeen opiskelijat hyödyntävät ammattieettisiä ohjeita käytännössä käymällä läpi eettisen ongelman sisältävän tosielämään pohjautuvan tapauksen. Käytännön esimerkin kautta keskustellaan myös eettisten teorioiden ymmärtämisestä. (Gray & Gibbons 2007.)

Neljännellä jaksolla, ”Ethical Dilemmas in Social Work”, opiskelijat pohtivat millaisia eettisiä dilemmoja he ovat kohdanneet käytännössä ja luokittelevat niitä ennalta annettujen luokitusten alle. Kohtaamiinsa todellisiin eettisiin dilemmoihin opiskelijat pyrkivät ryhmätyönä luomaan vastauksen ammattieettisten ohjeiden perusteella ja nämä vastaukset esitellään muille osallistujille. Viimeinen viides jakso, ”Ethical Decision Making”, sisältää käytännön työntekijän vierailun. Lisäksi opiskelijat tutustuvat erilaisiin eettisiin ongelmanratkaisumalleihin ja pohtivat niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Lopputehtävänä opiskelijoiden tulee esittää analyyttinen ja hyvin perusteltu ratkaisu johonkin heidän käytännössä kohtaamaansa eettiseen ongelmaan kaiken oppimansa perusteella. Tavoitteena on, että

viimeisessä tehtävässä opiskelija yhdistää oppimansa etiikasta, arvoista, eettisen päätöksenteon malleista, sosiaalityön ammattieettisestä periaatteista ja on tietoinen miten hänen henkilökohtaiset kokemuksensa ja omat henkilökohtaiset arvonsa vaikuttavat päätöksentekoon. (Gray & Gibbons 2007.)

5.4. Käytännöllisiä opetusmetodeja etiikan ja arvojen opetukseen

Etiikan opetusta sosiaalialalla on lähestytty myös hyvin käytännönläheisesti. Banksin ja Nøhrin (2003) toimittamassa teoksessa esitellään useita sosiaalialan etiikan opetuksen malleja, jotka pyrkivät lähestymään eettisiä kysymyksiä opiskelijoiden näkökulmasta. Banks ja Nøhr katsovat tämän olevan vaihtoehto etiikan opetukselle, joka keskittyy erilaisten etiikan teorioiden ja ammatillisten käytäntöjen yhteensovittamiseen. Teos pohjautuu projektiin ”European Social Ethics Project”, jossa eri maista tulevat sosiaalialan opettajat pyrkivät kehittämään ymmärrystä siitä, miten opiskelijat käsitteellistävät ja puhuvat eettisistä ongelmista, millaisia asioita opiskelijat pitävät eettisesti ongelmallisina ja miten koulutuksen ja kasvatuksen avulla opiskelijoita pystyttäisiin valmistamaan ratkaisemaan eettisiä ongelmia käytännön työssä. (Banks ja Nøhr 2003, 7, 11.)

Banks ja Nyboe (2003) kertovat artikkelissaan erilaisten tapausten (engl. case) käytöstä etiikan opetuksessa. Tapaukset ovat rakennettuja tarinoita, jotka voivat olla todellisia tai keksittyjä. Tapaukset voivat olla myös opiskelijoiden itsensä kirjoittamia käytännön jaksosten kokemuksista. Tapauksia voidaan käyttää monella eri tavalla. Niitä voidaan analysoida yksin tai ryhmissä. Ne voidaan esittää ilman loppua, jolloin opiskelijat kertovat itse, miten tapaus päättyy tai niissä voi olla valmis loppu, jonka opiskelijat kirjoittavat uudelleen. Tapauksia voidaan käyttää myös siten, että opiskelijat työstävät niitä pidempään ja tutkivat niitä kokonaisvaltaisemmin. Lisäksi tapauksia voidaan hyödyntää tekstinä esimerkiksi kirjoissa tai luennoilla, jolloin kirjoittaja analysoi lopuksi esittelemänsä tapauksen. Tyypillinen eettinen tapaus sisältää juonen, jossa esiintyy eettinen dilemma. Tärkeää on, että tapaus jättää opiskelijalle tilaa osallistua ja rakentaa tarinaa. Tämä kehittää opiskelijan moraalista tietoisuutta. Esimerkiksi tapaus voi johtaa opiskelijat pohtimaan tarkemmin tapauksen henkilöiden piirteitä ja tunteita ja näiden vaikutuksia tilanteeseen ja lopputulokseen. Tärkeää on pohtia millaisia eettisiä piirteitä tapaus sisältää, miten ne nousevat esiin, miten ti-

lanteessa tulisi toimia ja miten toiminta perustellaan. Tapaus voidaan käydä läpi myös eri etiikan teorioiden kautta. Miten esimerkiksi tulisi toimia velvollisuusetiikan tai utilitarismin näkökulmia noudattaen. (Banks ja Nyboe 2003, 19–32.)

Eettisen dilemman sisältävä tapaus on Goovaertsin (2003) seitsemän vaihetta sisältävän mallin lähtökohtana. Mallin avulla läpikäydään kaikki olennaiset tilanteeseen vaikuttavat seikat. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat pohtivat millaisia faktoja tapaus sisältää. Tämän jälkeen pohditaan kenen kaikkien etu tilanteessa tavoitellaan ja mistä eettisestä ongelmasta on lopulta kyse. Neljännessä vaiheessa pohditaan millaisia ratkaisuvaihtoehtoja tilanteessa on. Viidennessä vaiheessa punnitaan mikä ratkaisuvaihtoehto on lopulta paras. Tämän jälkeen pohditaan, miten tuo ratkaisu toteutettaisiin käytännön tilanteessa ja milloin ja miten se voidaan toteuttaa, jotta toimitaan eettisesti herkässä tilanteessa oikein. Viimeinen vaihe sisältää koko toiminnan arvioinnin ja reflektoinnin. Goovaerts korostaa, että sosiaalityössä ammatillisia ja eettisiä kriteerejä ei tulisi erottaa toisistaan. Eettisestä ja ammatillisesta näkökulmasta tehdyt ratkaisut voivat kuitenkin erota toisistaan. Tällöin on olennaista osata arvioida eettisiä ongelmia monelta kannalta. Opetusmetodia käytettäessä tärkeintä on ennen kaikkea osallistujien välinen kommunikaatio. On opittava ottamaan huomioon erilaiset lähtökohdat ja eriävät mielipiteet kuin myös se, että oma näkökulma kyseenalaistetaan. (Goovaerts 2003, 83–93.) Myös Windheuser (2003, 105) korostaa rationaalisen ongelmanratkaisun merkitystä, mutta toteaa, että näyttelemisen ja roolin oton kautta opiskelijat pääsevät käsiksi myös tilanteen esiin nostamiin tunteisiin.

Langen (2003) toteaa, että näyttelemisen kautta opiskelijoiden on helpompaa päästä sisään eettisiin teorioihin. Opettajakeskeisessä opiskelussa sen sijaan, opiskelijoiden saattaa olla vaikeaa sisäistää etiikan teorioita varsinkin aiemman teoreettisen tietämyksen filosofian alueelta ollessa heikkoa. Langen esittelee Heinrich Werthmüllerin luoman TZT (Themenzentriertes Theater) -metodin, joka sisältää kognitiivisen, emotionaalisen ja fyysisen näkökulman oppimiseen. Metodien lähtökohtana on teorian tuominen käytäntöön ja opiskelijaryhmän omien kokemusten tasolle. Opetusmetodi sisältää muun muassa ryhmissä toteutettuja pieniä näytelmiä ja niistä käytyjä keskusteluja, joiden kautta etiikan teorian ydin saa abstraktiivisuuden sijaan käytännön läheisemmän muodon. (Langen 2003, 107–122.)

Etiikan opetuksessa on tärkeää, että opiskelijat tulevat tietoisiksi omista arvoistaan ja asenteistaan. Banks ja Nyboe (2003) kertovat käyttäneensä etiikan opetuksessa kyselylomaketta opiskelijan omien näkökulmien esiintuomiseksi. Kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa opiskelijalle kerrotaan tarina, jonka jälkeen kysytään esimerkiksi millaisia ajatuksia tapaus herätti ja miten opiskelija olisi toiminut tilanteessa. Kun tapausta pohditaan kyselylomakkeen täyttämisen jälkeen yhdessä, voi yksilö peilata omia näkökulmiaan yleiseen keskusteluun. Lopuksi opiskelijaa ohjataan kyselylomakkeen toisen osan avulla reflektoi- maan käytyjä keskusteluita ja omia aikaisempia vastauksiaan. (Banks ja Nyboe 2003, 25, 34–37.) Reflektointi on keskiössä myös käytettäessä luentopäiväkirjaa oppimisessa. Pää- määränä on, että opiskelija reflektoi ja analysoi käytännön jaksolla kohtaamiaan eettisiä tilanteita luentopäiväkirjassaan ja tulee näin tietoiseksi esimerkiksi omasta roolista tilan- teissa. Parhaimmillaan opiskelija saavuttaa tason, jolla hän osaa suhtautua eettisesti haas- tavaan tilanteeseen eri näkökulmista, näkee tilanteen laajemmassa kontekstissa ja suhtau- tuu asiaan kriittisesti. (Banks 2003, 53–57.)

Gillet, Banks, Nøhr, ja Ranson (2003) kirjoittavat videoinnin hyödyntämisen etiikan ope- tuksessa. Muutamana opiskelijan käymä keskustelu eettisesti haastavasta tilanteesta tallen- netaan, jonka jälkeen opiskelijat katsovat videon ja analysoivat käytyä keskustelua. Työ- elämässä ratkaisusta neuvotellaan usein tiimeissä ja kirjoittajat nostavatkin esiin ryhmä- dynamiikan sekä non-verbaalisen viestinnän merkityksen eettisten tilanteiden ratkaisemi- ssa. Näihin seikkoihin opiskelijat pystyvät paneutumaan videoinnin kautta paremmin kuin itse tilanteessa läsnä ollessaan. Videointia purettaessa ryhmissä voidaan analysoida eri keskustelijoiden moraalisia lähtökohtia, kuten myös argumentteja eri ratkaisuvaihtoehdoil- le. Videoinnin kautta voidaan tehdä näkyväksi, millaista eettistä ajattelua ja ammatillisuut- ta keskusteluissa ilmenee, kuten myös, miten eettiset ongelmat ilmaistaan ja miten edetään niiden ratkaisemiseksi. (Gillet ym. 2003, 41–51.)

Philippartin (2003) mielestä sosiaalialan etiikan opetuksessa tulisi pyrkiä erityisesti eetti- sen tietoisuuden kehittymiseen tietojen taitojen ja asenteiden rinnalla. Yksi väline tähän on sokraattinen dialogi, jonka avulla pyritään kyseenalaistamaan annettuina otetut oletukset. Sen kautta voidaan lisätä tietoisuutta yksilön ja yhteisön näkemyksiin vaikuttavista asen- teista, arvoista ja normeista. Monimuotoisessa yhteiskunnassa sosiaalityöntekijä törmää yhä monimuotoisempiin eettisiin ongelmiin, jolloin työntekijän oman ajattelun taustalla

vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen korostuu vielä enemmän. Sokraattinen dialogi pyrkii kehittämään yksilön kriittistä suhtautumista vallitseviin muutoksiin ja ristiriitoihin. (Philippart 2003, 69–71.)

6. AIEMPAA TUTKIMUSTA OPISKELIJOIDEN ARVOIHIN LIITTYEN

Clarkin (2000, 38) mukaan sosiaalityön arvoihin ja etiikkaan liittyvää empiiristä tutkimusta on niukasti. Samaa voidaan sanoa suomalaisesta sosiaalityön arvoja ja etiikkaa käsittelevästä tutkimuksesta. Kotiranta ja Mäntysaari (2008, 316) toteavat, että eettisiin kysymyksiin liittyvää vakavaa tutkimusta ei ole Suomessa tehty lähes lainkaan, vaikka kansainvälisestä keskustelusta aiheesta on paljon. Suomalaista sosiaalityön tutkimusta sosiaalityön opiskelijoihin sekä arvoihin ja etiikkaan liittyen ei ole tehty nähtävästi ollenkaan. Myöskään sosiaalityön arvoja ja etiikkaa käsittelevää kirjallisuutta ei Suomessa ole juurikaan. Suomalaisen yliopistokirjastojen yhteistietokannassa (LINDA) suoritetut tietohaut ”sosiaalityö” ja ”arvot” sekä ”sosiaalityö” ja ”etiikka” tuottivat yhteensä 40 eri suomenkielistä teosta. Väitöskirjoja näistä oli neljä teosta. Simo Koskisen (1994) ja Satu Ylisen (2008) väitöskirjat gerontologisesta sosiaalityöstä, Johanna Hurtigin (2003) lastensuojelua käsittelevä väitöskirja sekä Päivi Niiranen-Linkaman (2005) kasvatustieteen väitöskirja sosiaalialan asiantuntijuudesta. Missään näistä ei kuitenkaan käsitelty varsinaisesti sosiaalityön arvoja. Niiranen-Linkaman väitöskirjassa tosin tulee esiin, että esimerkiksi arvot olivat osa sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelijoiden puhetta sosiaalisesta.

Koska suomalaista tutkimusta aihealueesta ei ole, olen perehtynyt englanninkieliseen tutkimukseen. Kartoitin aiempaa tutkimusta tekemällä tietohakuja ”Web of Science – WoS (ISI)” -tietokannassa. Suoritin tietokannassa kuusi hakua asiasanoilla: 1) ”social work” ja ”values” ja ”teaching”, 2) ”social work” ja ”values” ja ”students”, 3) ”social work” ja ”values” ja ”education”, 4) ”social work” ja ”ethics” ja ”teaching”, 5) ”social work” ja ”ethics” ja ”students”, 6) ”social work” ja ”ethics” ja ”education”. Hauissa toistuivat osittain samat artikkelit. Vain osa artikkeleista käsitteli toteutettuja tutkimuksia. Aiempaa tutkimusta kartoittaessani olen hyödyntänyt myös ”Social Work Abstracts. A Journal of the National Association of Social Workers” -julkaisua. Julkaisu ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Julkaisussa on listattu sosiaalityön eri tieteellisissä julkaisuissa ilmestyneet artikkelit aihealueiden mukaan. Olen käynyt läpi julkaisut ajalla maaliskuu/2005–syyskuu/2009 aihealueiden ”Education, Supervision, and Training” ja ”Ethical and Legal Issues” osalta. Aiempaa tutkimusta löytyi myös muiden julkaisujen kautta eli lumipallomenetelmää hyödyntämällä. Aiempaan tutkimukseen tutustumista rajoitti se, että resurssien puutteen vuoksi kaikki ha-

kujen kautta löytyneet artikkelit eivät olleet saatavilla kokonaisina teksteinä. Tarkemmin olen tutustunut pääasiassa niihin tutkimuksiin, jotka käsittelevät sosiaalityön opiskelijoiden arvoja ja ovat olleet saatavilla Jyväskylän yliopiston verkon NELLI-tiedonhakuportaalin (National Electronic Library Interface) kautta. Ulkopuolelle on rajattu sosiaalityön tutkimuksen etiikkaa käsittelevät tutkimukset.

Arvon käsitettä on vaikea määritellä yksiselitteisesti ja ehkä siksi myös arvoihin liittyvää tutkimusta on monenlaista. Osa tutkimuksista on lähestynyt arvoja yleisellä tasolla ja osa tutkien jonkin tietyn osa-alueen arvoja. Olen jakanut aiemmat tutkimukset kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäisenä käsittelen kuitenkin yleisesti miten arvoja ja etiikkaa voidaan tutkia. Tämän jälkeen esittelen aiempaa tutkimusta ensin sosiaalityön opiskelijoista ja heidän arvoistaan, sitten erityisesti opetuksesta sosiaalityössä liittyen arvoihin ja etiikkaan. Kolmanneksi esittelen tutkimuksia, jossa on tutkittu erityisesti opiskelijoiden arvoissa tapahtuneita muutoksia.

6.1. Miten arvoja ja etiikkaa tutkitaan?

Sosiaalityön arvoja ja etiikkaa voi tutkia empiirisesti monin eri tavoin. Clark (2000) on esimerkiksi kirjoittanut, että sosiaalityöntekijöiden arvoja käsittelevät tutkimukset voidaan jakaa kolmeen eri lähestymistapaan. Ensimmäinen tapa on tutkia arvoja aiemmin kehitettyjen testien avulla. Toinen lähestymistapa on haastatella sosiaalityöntekijöitä käytännön kentällä heidän toimintatavoistaan ja asenteistaan. Clark toteaa tämänkaltaisten tutkimusten olevan enemmän etiikan kuin arvojen tutkimista. Kolmas tutkimustapa lähestyy aihealuetta esittämällä sosiaalityöntekijöille totuudenmukaisia eettisesti haastavia tilanteita ja testaamalla heidän reaktioitaan niihin. (Clark 2000, 38.)

Winston ja Bahnaman (2008) tutkivat millaisin tutkimusmetodein etiikan opetusta ja sen vaikutuksia on tutkittu sekä miten etiikan opetuksen vaikutuksia on arvioitu erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi he selvittivät millä akateemisilla ja ammatillisilla aloilla on tutkittu aihealuetta. Sosiaalityö oli yksi tutkimuksessa mukana olleista aloista. Aineistona tutkijat käyttivät elektronisissa tietokannoissa suoritettujen systemaattisten hakujen kautta löytyneitä vuoden 2000 jälkeen julkaistuja tieteellisiä artikkeleita, jotka kos-

kiivat Yhdysvaltoja. Sosiaalityön tutkimusta ei aihealueesta oltu julkaistu juurikaan. Ainoastaan kaksi tutkimusta koski sosiaalityötä eli kaikista etiikan opetusta käsittelevistä tutkimuksista 6,3 prosenttia. Kokonaisuudessaan Winstonin ja Bahnamanin tutkimus osoitti, että aihealueen tutkimuksessa suosituin aineistonkeruutapa oli kyselylomake. Seuraavaksi eniten käytettiin haastatteluja ja erilaisia sisällön analysointiin sopivia tekstejä kuten opiskelijoiden kirjallisia tuotoksia. Tutkimuksissa arvioitiin etiikan opetusta monin eri tavoin. Suosituin oli tapa oli selvittää millaisia käsityksiä opiskelijalla oli eettisistä asioista tai oli ko opiskelijan käsityksissä tapahtunut muutoksia. Näitä tutkittiin esimerkiksi selvittämällä kyselylomakkeella miten tärkeänä opiskelijat pitivät etiikan opetusta tai kysymällä miten opiskelijat käyttäytyisivät tietyntilaisissa tilanteissa. Toiseksi eniten etiikan opetuksen vaikutuksia tutkittiin selvittämällä millaisia valmiuksia eettistä harkintaan vaativien tilanteiden kohtaamiseen valmistuneet opiskelijat kokivat saaneensa opetuksesta. Kolmanneksi eniten opetusta arvioitiin selvittämällä millaisia arvoja opiskelijoilla on käyttäen erilaisia arvomittareita kuten Rokeachin mittaria. Lisäksi etiikan opetusta arvioitiin tutkimalla etiikkaa käsittelevän opintojakson sisältöä tai tutkintovaatimuksia kokonaisuudessaan ja selvittämällä erilaisten testien kuten Defining Issues -testin (DIT) avulla perustelutavoissa tapahtuneita ja kognitiivisia muutoksia. Näiden lisäksi yhdessä tutkimuksessa analysoitiin aiemmin kerättyä aineistoa. (Winston ja Bahnaman 2008.) Vaikka Winstonin ja Bahnamanin tutkimuksessa sosiaalityön tutkimuksen osuus oli minimaalinen, kuvaa heidän tutkimuksensa hyvin millaisin menetelmin etiikan opetukseen liittyvää tutkimusta on tehty. Kyseiset tutkimustavat toistuvat myös seuraavaksi esiteltävissä tutkimuksissa.

6.2. Millaisia arvoja sosiaalityön opiskelijoilla on?

Motivaatiotekijät

Aiempien tutkimusten perusteella sosiaalityön opiskelijat näyttävät arvomaailmaltaan melko yhtenäisenä joukkona. Voidaan kysyä hakeutuuko sosiaalityötä opiskelemaan samankaltaisen arvomaailman omaavia ihmisiä vai muuttuuko arvomaailma samanlaiseksi opintojen aikana? Biggerstaffin (2000) tutkimus viittaa siihen, että arvomaailma on yksi tekijä, joka ohjaa opintoihin hakeutumista. Hänen Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksensa johtopäätös oli, että opiskelijoiden uravalintaan vaikuttavat monet seikat, joissa yhdistyvät erityisesti henkilökohtaiset ja sosiaaliseen muutokseen liittyvät arvot. Arvoihin ja etiikkaan

liittyvän opetuksen kannalta mielenkiintoista oli, että tutkimuksen mukaan opiskelijat, jotka olivat tehneet uravalintansa varhaisessa vaiheessa (highschool ja undergraduate studies) tai joille sosiaalityö oli ensimmäinen uravalinta, olivat sitoutuneimpia sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja sosiaaliseen muutokseen. Biggerstaff muistuttaa, että opintojen aikana tulisi tarjota monipuolisia oppimiskokemuksia, jotta arvopohjan tärkeys korostuisi. (Biggerstaff 2000.)

Hackettin, Kurosen, Matthiesin ja Kresalin (2003) tutkimus ei käsitellyt varsinaisesti sosiaalityön arvoja, mutta tutkimuksessa kuvattujen motivaatiotekijöiden voidaan katsoa heijastavan opiskelijoiden arvomaailmaa ja se kuvaa miten samanlaisia ajatuksia sosiaalityötä opiskelemaan hakeutuneilla opiskelijoilla on. Hackettin ym. (2003) kansainväliseen vertailuvaan tutkimukseen osallistui ensimmäisen vuoden sosiaalityön opiskelijoita Iso-Britanniasta, Suomesta, Sloveniasta ja Saksasta. Tutkimus selvitti muun muassa mitkä tekijät motivoivat opiskelijoita opiskelemaan sosiaalityötä. Tulokset osoittivat eri maiden sosiaalityön opiskelijoiden motivaatiotekijöiden olevan hyvin samanlaisia, vaikka niissä oli myös eroja. Halu auttaa ihmisiä oli tärkein motivaattori opiskella sosiaalityötä suurimmalle osalle opiskelijoista kaikissa maissa. Toiseksi tärkein tekijä oli halu auttaa muita selviytymään syrjinnästä kuten rasismista. Kolmanneksi tärkeimpänä opiskelijoita motivoi heidän henkilökohtaiset elämäkokemuksensa. Tutkijoiden johtopäätös oli, että kulttuurieroista huolimatta Iso-Britannian, Suomen, Slovenian ja Saksan sosiaalityön opiskelijoiden motivaation takana on samoja tekijöitä. Suurin osa opiskelijoista näki sosiaalityön tärkeimpänä tehtävänä auttaa ihmisiä parantamaan elämäänsä. Toiseksi tärkeimpänä pidettiin haavoittuvien ihmisten suojelemista. (Hackett ym. 2003.)

Työhön liittyvät arvot

Knezevic (1999) tutki kroatialaisten sosiaalityön opinnot aloittaneiden opiskelijoiden työhön liittyviä arvoja ja vertaili niitä muiden opiskelijoiden arvoihin. Tutkimus osoitti, että sosiaalityön opiskelijat arvottivat henkilökohtaisen kasvun ja itsensä toteuttamisen korkeimmalle kuten muutkin opiskelijat. Mielenkiintoista on, että altruismin sosiaalityön opiskelijat kokivat kolmanneksi tärkeimpänä kun taas muilla opiskelijoilla se oli arvolistan loppupuolella. (Knezevic 1999.) Knezevic on myös tutkinut ja vertaillut yhdessä Ovsenikin ja Jermanin kanssa kroatialaisten ja slovenialaisten sosiaalityön opiskelijoiden työhön liittyviä arvoja (Knezevic, Ovsenik, Jerman 2005.)

Poliittiset arvot

Jacobsen (2001) puolestaan tutki eri aloja opiskelevien poliittisia arvoja. Tutkimus toteutettiin Norjassa ja sosiaalityön opiskelijat olivat yksi tutkimukseen osallistuneista opiskelijaryhmistä. Jacobsen vertaili sosiaalityötä, hoitoalaa ja opetusalaan opiskelevien poliittisia arvoja taloustieteitä opiskelevien arvoihin. Jako perustui oletukseen, että taloustieteitä opiskelevat sijoittuvat useammin työskentelemään yksityiselle sektorille ja muilta aloilta valmistuneet julkiselle sektorille. Tutkimus osoitti, että taloustieteitä opiskelevien arvot erosivat muista merkittävästi niin opintojen alussa kuin opintojen loppupuolellakin. Muita aloja opiskelevat hyväksyivät maahanmuuton taloustieteiden opiskelijoita useammin. Lisäksi muut suhtautuivat palkkaeroihin ja talouden kasvuun ympäristön kustannuksella negatiivisemmin. Tosin negatiivinen suhtautuminen palkkaeroihin oli vähentynyt hieman opintojen loppupuolella. Monikansallisuuteen taloustieteitä opiskelevat suhtautuivat hyväksyvämmiin kuin muut. Tutkimus myös osoitti, että sosiaalityötä, hoitoalaa ja opetusalaan opiskelevat olivat vähemmän autoritaarisia kuin taloustieteitä opiskelevat. Autoritaarisuus oli ainoa osa-alue, jossa sosiaalityön opiskelijat erosivat merkittävästi opetus- ja hoiva-alan opiskelijoista. Sosiaalityön opiskelijat olivat muita vähemmän autoritaarisia. (Jacobsen 2001.) Myös Knezevicin (1999) tutkimuksessa autoritaarisuus oli sosiaalityön opiskelijoiden arvoasteikoilla viimeinen. Jacobsenin (2001) tutkimuksen mukaan opintojen myötä autoritaarisuus väheni kaikkien alojen opiskelijoilla. Jacobsen toteaa, että erot opiskelijoiden poliittisissä arvoissa kertovat siitä, että aloille hakeutuu tietynlaisia poliittisia arvoja omaavia ihmisiä. Opintojen edetessä opiskelijoiden poliittiset arvot kuitenkin lähentyivät. Toisaalta Jacobsen myös toteaa, että koulutus osoittautui suhteellisen arvoneutraaliksi, koska muutoksia opiskelijoiden arvoissa tapahtui opintojen aikana suhteellisen vähän. Merkittävintä oli, että autoritaarisuus–non-autoritaarisuus -mittarilla muutoksia tapahtui eniten kolmen vuoden aikana eli tähän arvoon korkeakoulutuksella oli vaikutusta. (Jacobsen 2001.)

Uskonnollisuus

Arvoja on tutkittu myös uskonnollisuuteen liittyen. Uskonnollisuus oli Landaun (1999) tutkimuksessa ainoa muuttuja, jonka suhteen nousi eroja eettisessä arvostelukyvyyssä. Myös Landaun ja Osmon (2003) tutkimus osoitti, että uskonnollisuus vaikutti merkittävästi siihen, miten sosiaalityön opiskelijat suhtautuivat eettisiin kysymyksiin. Hancock (2008) on puolestaan tutkinut Yhdysvalloissa konservatiivisia arvoja korostavan ja kirkon kanssa yh-

teistyössä toimivan yliopiston sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, ihmisoikeuksista ja sorrosta erityisesti liittyen naisten lisääntymiseen ja terveyteen sekä työskentelyyn homoseksuaalien kanssa. (Hancock 2008.)

Sukupuoli

D'Cruz, Soothill, Francis ja Christie (2002) tutkivat sukupuolen vaikutusta siihen, miten sosiaalityön opinnot aloittaneet opiskelijat kokivat sosiaalityön eettiset tavoitteet. Tutkimus oli osa kansainvälistä pitkittäistutkimusta, jossa tutkittiin sosiaalityön opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja siihen osallistui viisi yliopistoa neljästä maasta: Kanadasta, Iso-Britanniasta, Australiasta ja Yhdysvalloista. Tutkijat selvittivät Gilliganin (1982) teoriaan pohjaten arvottavatko naisopiskelijat miesopiskelijoita korkeammalle hoivaan ja velvollisuuteen liittyvät tavoitteet ”provide care”, ”prevent harm” ja ”maintain relationships”. Teoriaan pohjaten oletuksena oli, että vastaavasti miesopiskelijat mieltävät naisopiskelijoihin verrattuna tärkeämmiksi tavoitteet ”fair and just society”, ”ensure rights” ja ”uphold the law”. Tutkimustulokset kuitenkin osoittivat, että sukupuolella ei ole merkitystä eettisten tavoitteiden asettamiseen ja etiikan ja sukupuolen välistä suhdetta ei voi lähestyä näin yksiselitteisesti. Kun tarkasteluun otettiin mukaan myös ikä- ja yliopisto-muuttajat, päti Gilliganin teoria paikoitellen joissakin ikäryhmissä ja tietyistä yliopistosta tulevien kohdalla. Tutkijat tulkitsivat yliopistomuuttajaa organisatorisena ja heidän mukaansa se saattaa myös heijastaa erilaisia alueellisia kulttuureja. Kokonaisuudessaan tutkimuksen tulokset olivat moniselitteisiä. Tutkijat totesivat, että he eivät voi vetää yksiselitteisiä johtopäätöksiä siitä, miten sukupuoli, ikä ja se missä yliopistossa opiskelija opiskelee vaikuttavat eettisiin tavoitteisiin. He eivät myöskään pysty tutkimustulosten perusteella ottamaan kantaa siihen, miten ammatillinen kokemus vaikuttaa asiaan. Tutkimuksen lopputulos oli, että niin sosiaalinen, ammatillinen, organisatorinen kuin mahdollisesti poliittinenkin konteksti kuitenkin vaikuttavat eettisten tavoitteiden asettamiseen ja siksi myös etiikkaan ja arvoihin liittyvässä opetuksessa tulisi huomioida opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat. (D'Cruz ym. 2002.)

6.3. Miten arvoja ja etiikkaa opetetaan?

Käsittelimäni tutkimukset ottavat kantaa siihen, mitä sosiaalityön etiikan opetus tulisi sisältää. Esimerkiksi Berkmanin, Turnerin, Cooperin, Polnerowin ja Swartzin (2000) tutkimus osoittaa, että sosiaalityön etiikan opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota tarkemmin myös opiskelijoiden asenteisiin seksuaalisesta suhteesta asiakkaan kanssa. Esimerkiksi miten opiskelija voi käsitellä tunteitaan, jos hän kokee seksuaalista kiinnostusta asiakkaaseen? (Berkman ym. 2000.) Heronin (2004) tutkimustulokset puolestaan korostavat, että sosiaalityön opinnoissa tulisi kiinnittää huomiota epätasa-arvoa ja rasismia käsiteltäessä erityisesti rasismiin vastaiseen ajatteluun. Heronin tutkimus osoitti, että sosiaalityön opiskelijat eivät käsitelleet tutkimuksen aineistona olleissa oppimistehtävissä juurikaan sitä, miten rasismia voidaan ehkäistä ja myös rasismiin käsitteellistäminen oli heikkoa, vaikka opintojen edetessä parannusta tapahtuikin jonkin verran. (Heron 2004.) Aihealueeseen liittyvään oppimiseen liittyen Heron (2008) korostaa esimerkiksi opiskelijalle annetun kirjallisen palautteen antamisen merkitystä oppimisprosessin aikana. (Ks. tarkemmin Heron 2008.)

Opinto-ohjelmat

Etiikan ja arvojen osuutta sosiaalityön opinto-ohjelmissa käsiteltiin vain yhdessä tutkimuksessa. Yhdysvaltalaisen Congerssin (2001) tutkimus koski pääasiassa sosiaalityön opetushenkilökunnan eettistä suhtautumista dualisiin suhteisiin opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden välillä, mutta siinä selvitettiin myös millaista etiikan opetusta yliopistoissa annetaan. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, joka lähetettiin 120:een Council of Social Work Educationin valtuuttamaan sosiaalityön maisteritasoista koulutusta antavaan yliopistoon Yhdysvalloissa. Tulosten mukaan lähes jokainen sosiaalityön koulutusohjelma sisälsi etiikan opetusta läpi opinto-ohjelman. Silti vain hieman yli puolella yliopistoista oli koulutusohjelmassaan etiikan kurssi. Etiikan kurssi oli pakollinen 16 yliopistossa ja valinnainen 28 yliopistossa. Congress kuitenkin toteaa, että erityisten etiikan kurssien määrä yliopistoissa oli aiempaan tutkimukseen verrattuna kasvanut 1980-luvun loppuun verrattuna. Lisäksi lähes 90 prosenttia yliopistoista oli jakanut sosiaalityön ammattieettiset ohjeet opiskelijoilleen. (Congress 2001.) Sosiaalista oikeudenmukaisuutta sosiaalityön opetusohjelmissa on tutkinut Hong ja Hodge (2009). Lynn (1999) puolestaan on tutkinut miten sosiaa-

linen oikeudenmukaisuus ja henkilökohtainen hoiva (engl. personal caring) näkyivät sosiaalityötä opettavien opetuksessa.

Ongelmakeskeinen opetustapa

Ongelmakeskeiseen opetustapaan liittyen on tehty useampi tutkimus koskien erityisesti oppimista arvoihin liittyen. Esimerkiksi Hartsellin ja Parkerin (2008) tutkimuksessa ongelma-keskeinen opetustapa (eng. problem-based learning) sosiaalityön hallintoa käsittelevällä kurssilla tuotti oppimista myös etiikan osa-alueella. Chan, Chi, Ching ja Lam (2009) toteavat, että ongelma-keskeinen opetustapa yhteistyössä hoitoalan kanssa toteutetulla kursilla vaikutti myönteisesti sosiaalityön opiskelijoiden arvoihin. Opiskelijat tulivat tietoisemmiksi omista käsityksistään ja sekä omista että toisen alan ammatillisista arvoista. (Chan ym. 2009.) Wongin ja Lamin (2007) tutkimustulokset olivat eriäviä. Myös he tutkivat miten ongelma-keskeinen opetustapa vaikutti sosiaalityön opiskelijoiden arvoihin. Tutkimuksensa mukaan muutosta ei tapahtunut paljon. Tätä selittää heidän mukaansa kuitenkin mahdollisesti se, että toisen vuoden sosiaalityön opiskelijat olivat jo omaksuneet sosiaalityön arvopohjan ja siksi siinä ei tapahtunut merkittäviä muutoksia. (Wong & Lam 2007.) Gawthorpin ja Uhlemannin (1992) toteuttama tutkimus koski ongelmanratkaisukeskeisen opetustavan (engl. problem-solving approach) käyttämistä ja sen myötä saatiin positiivisia tuloksia oppimiseen liittyen. Tutkimukseen osallistui kolme ryhmää, joissa oli mukana myös sosiaalityön opiskelijoita. Yksi ryhmä sai opetusta ongelmanratkaisukeskeisen opetustavan mukaisesti eettisestä päätöksenteosta ennen kuin vastasivat eettistä päätöksentekoa koskevaan kyselyyn (engl. case vignette). Toinen ja kolmas ryhmä ei saanut opetusta aihealueesta ennen kyselyyn vastaamista. Toinen ryhmä sai ainoastaan kirjallisesti tietoa eettisestä päätöksenteosta ennen kyselyyn vastaamista ja kolmas ryhmä vastasi kyselyyn heti kurssin alussa. Tutkimus osoitti, että opetusta saanut ryhmä selviytyi eettistä päätöksentekoa mittaavan mittarin mukaan parhaiten, eli opetuksella oli merkittävä vaikutus eettiseen päätöksentekoon. (Gawthorp & Uhlemann 1992.)

Reflektio

Reflektion merkitystä oppimisprosessi on korostettu useammassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Lam, Wong ja Leung (2007) tutkivat sosiaalityön opiskelijoiden käytännön jaksoilla tapahtuvaa oppimista ja reflektointia. He näkevät reflektoinnissa mahdollisuuden tarkastel-

la toimintaa kriittisesti ja tätä kautta nostaa esiin niin henkilökohtaisia kuin ammatillisia arvoja ja olettamuksia. Tutkijoiden mukaan tätä kautta voidaan tulla myös tietoisiksi piilevistä motivaatioista ja näin saavuttaa yhä ammatillisempi toimintatapa. Reflektio on tutkijoiden mukaan henkilökohtaisten uskomusten, vahvuuksien, heikkouksien ja arvojen tarkastelua. Lisäksi siihen liittyy ammatillisten arvojen ja etiikan sekä toiminnan rajoitusten ja mahdollisuuksien pohdintaa kuten myös sosiaalityöntekijöiden roolin ja opiskelijan ammatillisen identiteetin tarkastelua. Lamin ym. tutkimus osoitti, että opiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan käytännössä kohtaamiaan arvodilemmoja. He vertailivat esimerkiksi itseään ja ammatillista minuuttaan keskenään ja pohtivat miten suhtautuivat tilanteisiin henkilökohtaisesti ja miten niihin tulisi suhtautua ammatillisesti. He tiedostivat erot eri näkökulmien välillä, mutta eivät pohtineet asiaa syvemmin esimerkiksi arvojen kannalta. Opiskelijat myös nostivat esiin tiedon, taitojen ja arvojen tärkeyden sosiaalityössä, mutta eivät juurikaan tarkastelleet esimerkiksi millaiset arvot vaikuttavat tiedon taustalla. Lam ym. korostavatkin, että esimerkiksi opinto-ohjelman tulisi olla rakennettu niin, että opiskelijoita kannustetaan kriittisesti refleктоimaan. He toteavat:

"In order to help our students employ their reflection critically, our curriculum should be so designed to take into account the interplay between the students' experiences and the dynamic context in which their experiences are embedded, and to embrace uncertainty and ambiguity in the teaching process. The most importantly of all, we as social work educators should reflexively examine the dynamics that influence the construction of the curriculum, which, in turn, constructs our prospective social workers." (Lam ym. 2007.)

Myös Juujärvi (2003) korostaa kriittisen reflektion merkitystä opiskelussa liittyen etiikkaan ja moraaliseen päätöksentekoon. Juujärven tutkimukseen osallistui sosionomiopiskelijoita. Tutkimus perustui Gilliganin teoriaan moraalijattelun kehittymisestä. Tutkimus osoitti, että opiskelijoista huolenpidon ajattelussa kehittyi 34 prosenttia ja oikeudenmukaisuusajattelussa 48 prosenttia osallistujista. (Juujärvi 2003.)

Lamin ym. tutkimuksen lisäksi käytännön jaksot liittyivät myös Taylorin ja Le Richen (2006) tutkimukseen. Heidän tutkimuksensa osoitti, että käytännön jaksot nähtiin mahdollisuuksina oppia esimerkiksi arvoista liittyen yhteistyöhön. Tutkijat korostavat asiakkaiden, työntekijöiden ja opiskelijoiden yhteistyötä (engl. partnership) koulutuksen aikana. (Taylor & Le Riche 2006.)

Reflektion merkitys korostuu jälleen teknologiaa hyödyntäviä opetustapoja tutkittaessa. Yleisesti aiempaa tutkimusta läpikäydessäni kiinnitin huomiota siihen, että teknologiaa käsiteltiin useassa sosiaalityön opetukseen liittyvässä artikkelissa. Siksi esittelen kaksi teknologiaan ja arvoihin liittyvää tutkimusta tarkemmin.

Cascio ja Gasker (2001) tutkimus osoitti, että sähköpostikeskusteluina toteutettu mentoointi vaikutti opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen sekä sosiaalityön arvopohjan omaksumiseen positiivisesti. Mentorointi toteutettiin siten, että sosiaalityön ylempää korkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat mentoroivat alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavia opiskelijoita. Tutkimuksen toteuttajat antoivat opiskelijoille valmiit keskusteluaiheet ensimmäisiksi neljäksi viikoksi, mutta tämän jälkeen opiskelijat saivat itse ohjata sosiaalityöhön ja sen opiskeluun liittyvää keskustelua. Tutkimuksessa toteutettiin alkutestaus ennen mentoroinnin alkamista sekä lopputestaus lukukauden kestäneen mentoroinnin loputtua. Testaus suoritettiin mentoroitavilla, mentoreilla sekä kontrolliryhmillä koskien ammatillista identiteettiä ja sosiaalityön perusarvoja. Testaus perustui Carpenterin ja Plattin (1997) tutkimukseen sosiaalityön perusarvoista. Cascion ja Gaskerin tutkimus osoitti, että mentoroitavien testitulos nousi merkittävästi verrattuna kontrolliryhmiin eli mentoroinnilla oli vaikutusta siihen, miten mentoroitavat opiskelijat kokivat sosiaalityön arvopohjan. Mentoreilla ei tapahtunut tilastollisesti merkittäviä muutoksia arvoihin liittyen. Tutkijat lähestyivät aihetta myös kvalitatiivisesti käyttäen aineistona opiskelijoiden sähköpostikeskusteluja. Arvoihin liittyen tutkijat osoittivat, että mentorit opettivat mentoroivia kertomalla ja keskustelemalla omista käytännön kokemuksistaan ja siitä, miten arvot ja etiikka toteutuvat ja näkyvät käytännössä. (Cascio & Gasker 2001.)

Coonerin (2010) artikkeli käsittelee erityisesti internetissä tapahtuvaa opetusta ja nostan siitä esiin arvojen kannalta olennaisia seikkoja. ”The Diversity in Social Work Practice” -kurssi toteutettiin pääasiassa internetissä ja se sisälsi muun muassa internet-luentoja ja internetissä tehtäviä ryhmätöitä. Lisäksi opiskelijat katsoivat videoituja käytäntöä kuvaavia tapauksia ja saivat ohjausta kurssin opettajalta. Kurssilla käsiteltiin esimerkiksi valtaan, syrjintään, sortoon ja tasa-arvoon liittyviä asioita. Arvoihin liittyen opiskelijat kokivat internet-opetuksen hyvänä. He kokivat, että internetissä tapahtuva opetus mahdollisti esimerkiksi sen, että opiskelija pystyi keskeyttämään luennon tai videon ja pohtimaan sekä

reflektoimaan omia arvojaan ja suhtautumistaan asiaan. Opetustapa mahdollisti myös, että opiskelija pystyi palamaan luennossa tai videossa taaksepäin, jos joku asia jäi mietityttämään häntä. Opiskelijat pitivät myös hyvänä, että verkossa tapahtuva ohjaus mahdollisti arkaluontoisten omiin arvoihin liittyvien kysymysten kysymisen, joita ei välttämättä olisi kysynyt normaalilla luennolla. Opettajalta saatu nopea palaute edisti opiskelijan oppimisprosessia ja kannusti pohtimaan omaa suhtautumista käsiteltyyn asiaan tarkemmin. Coonerin mukaan opetusmalli edisti opiskelijoiden reflektointia niin henkilökohtaisella tasolla kuin ryhmässä ja mahdollisti, että opiskelijat pystyivät pohtimaan paremmin niin henkilökohtaista kuin ammatillista suhtautumistaan asioihin. (Cooner 2010.) Myös Biggerstaff (2005) esittelee hyviä kokemuksia tietotekniikan hyödyntämisestä sosiaalityön etiikan opetuksessa.

Teknologiaa voi siis hyödyntää monella tavalla myös arvoihin ja etiikkaan liittyvässä opetuksessa, mutta se nostaa kysymyksiä myös toisella tavalla arvoihin ja etiikkaan liittyen. Esimerkiksi millaisia uusia eettisiä ongelmia teknologia nostaa sosiaalityössä? Muun muassa Finn (2002) on tutkinut opiskelijoiden asenteita internet-terapiaan. Tutkimus osoitti, että mikäli opiskelijat kokivat, että eettiset vaatimukset voidaan saavuttaa internetissä, he ajattelivat myös myönteisesti internet-terapiasta. Finn korostaa, että teknologian kehittymisen myötä sosiaalityön opinnoissa tulisi käsitellä myös teknologiaa ja sosiaalityötä koskevaa tutkimusta ja pohtia sosiaalityön etiikkaa tässä kontekstissa. (Finn 2002.)

Kansainvälisyys

On myös osoitettu, että opiskelijavaihto vaikuttaa arvoihin. Lindsey (2005) oli kiinnostunut, miten ulkomainen opiskelijavaihto vaikutti sosiaalityön opiskelijoiden henkilökohtaisiin ja ammatillisiin arvoihin ja asenteisiin: millaista arvokehitystä oli havaittavissa ja miten opiskelijat itse kokivat opiskelijavaihdon vaikuttaneen heihin niin henkilökohtaisella kuin ammatillisella tasolla. Tutkimuksen aineisto kerättiin vaihto-ohjelman kurssille osallistuneilta yhdysvaltalaisilta ja skottilaisilta sosiaalityön opiskelijoilta opintopäiväkirjojen ja kurssin lopussa kirjoitettujen kirjoitelmien muodossa. Kursin aikana painotettiin kulttuuristen arvojen ja sosiaalipolitiikan välistä suhdetta sekä kohdemaiden sosiaalityön etiikkaa. Aiheita käsiteltiin kurssilla kirjallisuuden, luentojen ja ryhmäkeskustelujen kautta. Lisäksi ohjelmaan kuului vierailuja erilaisissa alan toimipisteissä. (Lindsey 2005, 229–235.)

Tutkimustuloksista oman tutkimuskohteeni kannalta olennaisin teema on arvokehitys. Kaksi muuta teemaa käsittelivät henkilökohtaista kasvua ja tietämystä erityisistä sosiaalityön lähestymistavoista ja interventioista. Arvokehitys voitiin jakaa edelleen kuuteen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria koski ajatusmaailman avautumista ajattelemaan uusilla tavoilla. Opiskelijat oppivat esimerkiksi uusia tapoja lähestyä sosiaalisia ongelmia. Kokonaisuudessaan tämä johti opiskelijat ajattelemaan omien ja eri maiden arvojen kuin myös ammatillisten arvojen välisiä suhteita. Toinen kategoria liittyi tietoisuuteen ja käsitykseen omista arvoista ja uskomuksista. Opiskelijoiden korostunut itsetietoisuus liittyi vahvasti kykyyn reflektoida henkilökohtaisia ja ammatillisia arvoja. Kolmannessa kategoriassa korostui miten opiskelijat tulivat tietoisiksi eri yhteiskuntien välillä olevista arvo- ja uskumuseroista sekä niiden mukanaan tuomista haasteista. Erityisesti nämä liittyivät sosiaalityön kahteen tärkeään arvoon: sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyen sosiaaliseen vastuuseen, sekä ihmissuhteiden tärkeyteen. Opiskelijat ymmärsivät miten kulttuurin normit ja arvot vaikuttavat esimerkiksi yhteiskunnalliseen toimintaan ja sosiaalityöhön. Neljäntenä kategoriana opiskelijoiden tuottamasta aineistosta nousi syventynyt tietoisuus erillaisuuden hyväksymisen, kulttuurisen sensitiivisyyden ja syrjinnän vastaisen toiminnan tärkeydestä. Viides kategoria korosti erityisesti sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyneen tietoisuuden kehittymistä. Kuudentena kategoriana Lindsey tulkitsi opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittyneen vaihto-opiskelun aikana. Tätä kehitystä edesauttoi esimerkiksi se, että opiskelijat ymmärsivät miten sosiaalityön arvot ovat maasta riippumatta myös samanlaisia ja he kuuluvat kansainvälisesti tunnustettuun professioon. Kokonaisuudessaan Lindseyn mukaan vaihto-opiskelu vaikutti merkittävästi opiskelijoiden arvo- kasvuun ja ammatillisiin arvoihin sitoutumiseen, vaikka eroja eri maiden opiskelijoiden välillä olikin. (Lindsey 2005, 236–244.)

Lindsey (2005, 247) tutkimuksen perusteella monenlaisten opetusmetodien käyttäminen kurssin aikana oli hyödyllistä. Myös Liebing ja Møller (2003) kertovat kansainvälisessä kontekstissa tapahtuneen etiikan opiskelun olleen opiskelijoille hyödyllistä. Kokemukset kansainvälisen kurssin hyödyistä liittyivät samoihin teemoihin Lindseyn tutkimustulosten kanssa. Liebing ja Møller esimerkiksi totesivat opiskelijoiden oppineen ymmärtämään eettisiä ongelmia paremmin erillaisuuden kautta. (Liebing ja Møller 2003, 141–149.)

6.4. Muuttuvatko arvot ja kehittykö eettinen päätöksentekokyky?

Pääasiassa tutkimukset osoittavat, että arvoissa ja eettisessä suhtautumisessa tapahtuu opiskelujen aikana muutoksia. Esimerkiksi Abbott-Chapman, Denholm ja Wyld (2007) toteavat tutkimustulostensa perusteella, että ammatillisella socialisaatiolla saattaa olla vaikutusta opiskelijoiden arvoihin. Heidän tutkimukseensa osallistui sosiaalityön, hoiva-alan, oikeustieteellisen, psykologian, lääketieteen ja kasvatustieteen opiskelijoita. Tutkimuksessa verrattiin tulevien ammattilaisten näkökulmia nuorten riskinottoihin ja riskien hallitsemiseen. Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden edustama ala vaikutti enemmän siihen, mitä riskinhallintaan liittyvää näkökulmaa opiskelija piti tärkeimpänä kuin opiskelijan ikä, sukupuoli tai oma nuoruus. (Abbott-Chapman ym. 2007.) Weiss, Gal ja Cnaan (2004) vertailivat opiskelijoiden ammatillisia preferenssejä opintojen alussa ja lopussa ja joiltakin osin niissä oli eroja. Tutkijat lähestyivät sosiaalityön koulutusta ammatillisen socialisaatioprosessina, jossa esimerkiksi ammatin arvopohjalla on merkittävä rooli.

Toisaalta taas Landaun (1999) tutkimus osoitti, että ammatillinen socialisaatio ei vaikuttanut merkittävästi eettiseen arvostelukykyyn. Hänkin kuitenkin korostaa, että opinnoilla on merkittävä rooli sosiaalityön arvojen välittäjänä sillä ensimmäisen ja kolmannen vuoden sosiaalityön opiskelijoita verrattaessa suhtautuivat opiskelijat kolmantena vuonna sosiaalityöhön asiakaslähtöisemmin ja kokivat interventiot tärkeämpinä. (Landau 1999.)

Edellä esiteltyjen tutkimusten lisäksi opintojen tärkeyttä korosti esimerkiksi Kaplan (2006). Hän tutki sosiaalityön opiskelijoiden moraalista päättelyä ja osoitti, että etiikan kursseilla oli jossain määrin vaikutusta opiskelijoiden moraaliseen päättelyyn. Van Voorhisin ja Hostetterin (2006) tutkimus puolestaan osoitti, että opiskelijat näkivät valtaistamisen (engl. empowerment), jota tutkijat pitävät yhtenä sosiaalityön ydinarvoista, tärkeänä jo opintojen alussa. Opiskelun myötä sen tärkeys kasvoi kuitenkin edelleen. (Van Voorhis & Hostetter 2006.)

Myyryn ja Helkaman (2002) tutkimus ei koskenut sosiaalityön opiskelijoita, mutta on mielenkiintoinen aihepiirin kannalta, koska myös siitä nousee esiin, että opetuksen keinoin voidaan vaikuttaa. Tutkimus käsitteli etiikan kurssille osallistuneiden sosiaalipsykologian opiskelijoiden herkkyyttä eettisille seikoille ammatilliseen kontekstiin sijoittuvassa tapauk-

nessa ja heidän kykyään tulkita tilannetta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjasi Restin näkemykseen moraalien osatekijöistä, Schwartzin teoriaan arvoista sekä Bebeau ja hänen kollegoidensa kehittämään eettistä herkkyyttä mittaavaan testiin. Tutkijat olettivat, että hyväntahtoisuuden ja universalismin arvot ovat positiivisesti yhteydessä eettisten asioiden tunnistamiseen. He myös olettivat, että se miten opiskelija arvottaa perusarvoja, saattaa vaikuttaa siihen miten hän hyötyy etiikan opetuksesta. Mikäli opiskelija arvostaa korkealle hyväntahtoisuuden ja universalismin voidaan olettaa, että hän hyötyy paremmin etiikan opetuksesta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ennen etiikan kurssia ja sen jälkeen. Tutkimuksessa oli mukana myös kontrolliryhmä, joka ei osallistunut etiikan opetukseen. (Myyry & Helkama 2002, 35–40.)

Tutkimustulosten mukaan yksilöiden kyvyssä havaita eettisiä seikkoja oli eroja. Kokonaisuudessa koeryhmän kyky havaita eettisiä seikkoja ei kehittynyt merkittävästi verrattaessa alku- ja lopputestausta, kun taas kontrolliryhmän keskiarvo laski. Verrattaessa ryhmien keskiarvoja lopputestauksessa oli koeryhmän keskiarvo merkittävästi korkeampi verrattuna kontrolliryhmään. Tutkimus osoitti, että koeryhmässä erityisesti nuoremmat opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa tutkintoa, hyötyivät etiikan opetuksesta enemmän. Myyryn ja Helkaman mukaan tutkimustulokset olivat saman suuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa sen suhteen, että aiempi koulutus edistää eettisten seikkojen tunnistamista, mutta kuitenkin koulutusallalla ei ole merkitystä. Tutkijat myös toteavat, että kontrolliryhmän keskiarvon lasku saattoi johtua motivaation puutteesta tehdä sama testi. Toisaalta tulokset viittaavat, että eettinen herkkyys on ominaisuus, jota voidaan ohjauksella kehittää. (Myyry & Helkama 2002, 47.)

Kokonaistuloksissa sukupuolten välillä ei ollut eroja eettisten asioiden tunnistamisessa. Kuitenkin erillään tarkasteltuna miehet korostivat yksilön autonomiaa enemmän kuin naiset ja naiset korostivat oikeutta saada apua ja erityispiirteitä enemmän kuin miehet. Arvojen tärkeysjärjestyksen kannalta kolme arvoa korreloi positiivisesti eri eettisten seikkojen kanssa: universalismi yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien kanssa, hyväntahtoisuus autonomian arvostuksen kanssa, turvallisuus asioiden kanssa, jotka liittyivät yksilön oikeuteen saada apua tilanteessa. Avun saamisen oikeuden tunnistamisessa korrelaatio oli negatiivista hedonismien kanssa. Virikkeisyys korreloi negatiivisesti autonomian arvostamisen kanssa. Oletettua positiivista korrelaatiota hyväntahtoisuuden ja universalismin sekä eetti-

sen herkkyyden kehittymisen välillä ei havaittu. Etiikan opetuksesta oli hyötyä opiskelijoille, jotka arvostivat itsensä ylittämisen arvoja, eli universalismiin ja hyväntahtoisuuteen liittyviä arvoja, vähemmän. Päinvastoin opiskelijoilla, jotka arvottivat itsensä ylittämisen arvot korkealle, ei tapahtunut merkittäviä muutoksia eettisessä herkkyydessä niin kuin ei myöskään opiskelijoilla, jotka tunnistivat jo alun perin eettisiä seikkoja hyvin. Myyry ja Helkama vetivät tutkimustuloksista johtopäätöksen, että lähtökohtaisilla arvostuksilla on vaikutusta siihen, miten yksilö tunnistaa eettisiä seikkoja. (Myyry & Helkama 2002, 48–49.)

7. ARVOJEN JA ETIIKAN OPETUS SUOMALAISISSA YLIOPISTOISSA

Arvojen ja etiikan opetukseen liittyen on korostettu, että opinto-ohjelman aikana tulisi siirtyä yksinkertaisista arvoja ja etiikkaa koskevista kysymyksistä vähitellen yhä monimutkaisempiin kysymyksiin. Esimerkiksi Jacobson Pettersson (2003) arvioi opetusohjelmaan integroidun etiikan opetuksen olevan toimivaa. Hänen kokemuksen perustuvat Ruotsissa Kalmarin yliopistossa toteutettuun sosiaalityön opetusohjelmaan. Jacobson Pettersson toteaa, että eettisten asioiden mukana kuljettaminen läpi koko opetusohjelman mahdollistaa opiskelijoiden etenemisen eettisissä kysymyksissä vähitellen ja auttaa ymmärtämään niitä erilaisissa konteksteissa. Hän kuitenkin toteaa, että myös erityisiä etiikan kursseja olisi hyvä olla opintojen alkupuolella kuitenkin niin, että opiskelijat ovat jo tietoisia alasta ja sen käsitteistä. (Jacobson Pettersson 2003, 136.) Myös Davis (1999) kannattaa opetusstrategi-aa, jossa eettisiin kysymyksiin tutustutaan vähitellen. Hänen mukaansa opintojen alkupuolella eettisiä asioita kannattaa lähestyä korostamalla eettistä herkkyyttä. Opiskelijat voivat esimerkiksi tutustua ammattieettisiin ohjeisiin, joiden perusteella he voivat pyrkiä selvittämään helppoja eettistä harkintaa vaativia tilanteita. Tästä voidaan siirtyä opintojen edetessä edelleen vaikeampiin eettistä harkintaa vaativiin tilanteisiin, joita käsitellään syvemmin ja yhteisissä keskusteluissa. Davisin opetusstrategiassa seuraava vaihe on opiskelijoiden siirtyminen käytännön kentälle, jossa he kohtaavat eettisiä ongelmia. (Davis 1999, 131–132.)

Kerron tässä luvussa miten suomalaisissa sosiaalityön opetusta antavissa yliopistoissa opetetaan arvoja ja etiikkaa. Sosiaalityötä opetetaan Suomessa kuudessa yliopistossa: Helsingin yliopistossa, Itä-Suomen yliopistossa Kuopion kampuksella, Jyväskylän yliopistossa, Lapin yliopistossa, Tampereen yliopistossa ja Turun yliopistossa. Lisäksi sosiaalityön opetusta annetaan Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimivassa Kokkolan Chydenius-instituutissa sekä Tampereen yliopiston Porin toimipisteessä.

Suomessa vuonna 2007 toteutetussa sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen seuranta-arvioinnissa selvitettiin vuonna 2004 valmistuneen arvioinnin myötä annettujen valtakunnallisten ja korkeakoulusektorikohtaisten suositusten toteutumista, joiden tavoitteena oli kehittää ja parantaa koulutuksen laatua. Sosiaalityön koulutukselle suositeltiin tuolloin

muun muassa, että ammattietiikkaa käsiteltäisiin koulutuksessa enemmän. Selvityksen mukaan vuonna 2007 yliopistot kokivat, että sosiaalityön arvoihin ja etiikkaan liittyviä asioita käsitellään läpi koko opetusohjelman. Esimerkiksi käytännön jaksoilla annettu työnohjauksen katsottiin toimivan pohjana eettisille pohdinoille. Yliopistoissa myös käsiteltiin ammattieettisiä kysymyksiä vuonna 2007 enemmän verrattuna vuoteen 2004. Monissa yliopistoissa opinto-ohjelma sisälsi myös erillisiä opintojaksoja etiikasta. Yleisesti sosiaalityön arvoista ja etiikasta todetaan selvityksessä: ”Kyse on asioista, jotka eivät ole teknisesti opeteltavissa, vaan vaativat omakohtaisen ymmärryksen muotoutumista ja kykyä monitasoiseen ja moniulotteiseen pohdintaan. Oppiaineet ovat tietoisia yhteiskunnallisesta arvokeskustelusta nousevista haasteista, jotka kohdistuvat erityisesti eettisten kysymysten opettamiseen ja asioiden sisäistämiseen opintojen aikana.” Myös tutkimusetiikan opetuksen katsottiin vahvistavan ammattieettistä orientaatiota, koska ammattieettiset ja tutkimus-eettiset kysymykset ovat sosiaalityössä lähellä toisiaan. (Aaltonen, Anoschkin, Jäppinen, Kotiranta, Wrede, Hiltunen 2008.)

7.1. Etiikka ja arvot opintojaksokuvauksissa

Tutustuin sosiaalityötä opettavien suomalaisten yliopistojen voimassa oleviin sosiaalityön tutkintovaatimuksiin helmikuussa 2010 selvittääkseni miten arvot ja etiikka näkyvät tällä hetkellä suomalaisten yliopistojen sosiaalityön opinto-ohjelmissa. Luin läpi opintojaksokuvauksissa opintojaksoille kirjattuja tavoitteita ja sisällönkuvauksia ja selvitin miten monen opintojakson esittelyssä mainitaan etiikka ja/tai arvot. Kaikkien yliopistojen tutkintovaatimukset sisälsivät tavoitteita liittyen etiikkaan ja arvoihin (Taulukko 3). Osa arvoihin ja etiikkaan liittyvistä opintojaksoista oli pakollisia ja osa vapaaehtoisia. Lisäksi osa käsiteli erityisesti sosiaalityön tutkimusetiikkaa.

Yliopistojen etiikkaan ja arvoihin liittyvää opetusta on vaikea vertailla opintojaksojen määrien perusteella, koska tutkintovaatimukset on rakennettu eri tavoin ja opintojaksojen tavoitteet on kirjattu eri tavoin. Esimerkiksi Tampereen yliopisto on kirjannut tavoitteet opintojaksoihin ja niiden alajaksoihin. Helsingin yliopisto taas on kirjannut tavoitteet pääasiassa opintojaksoihin ja hyvin lyhyesti niiden alajaksoihin. Turun yliopisto on näiden sijaan kirjannut tavoitteet vain opintojaksojen alajaksoihin. Olen laskenut kurssin mukaan

yhtenä, jos sen alajaksoihin ei ole selkeästi kirjattu arvoihin ja etiikkaan liittyviä tavoitteita. Jos joku tai jotkut opintojakson alajaksoista liittyvät selkeästi arvoihin ja etiikkaan olen laskenut mukaan vain alajakset erillisinä. Esitetty taulukko laskennallisista vaikeuksista huolimatta antaa kuitenkin kokonaiskuvan siitä, miten etiikkaa ja arvoja käsitellään sosiaalityön opinnoissa. Olen rajannut tämän työn ulkopuolelle sosiaalityön tutkimusetiikkaa käsittelevän kirjallisuuden. Laskin kuitenkin tutkimusetiikkaa käsittelevät kurssit mukaan edellä esitettyyn taulukkoon, koska kuten on aiemmin todettu myös tutkimusetiikkaa käsittelevät opintojaksot voivat antaa jotain uutta myös muulle arvoihin ja etiikkaan liittyvälle opetukselle.

	Perusopinnot	Aineopinnot	Syventävät opinnot	yhteensä
Helsingin yliopisto	2	2	2	6
Itä-Suomen yliopisto	1	0	1	2
Jyväskylän yliopisto	1	1	0	2
Lapin yliopisto	2	2	4	8
Tampereen yliopisto	2	0	2	4
Turun yliopisto	0	2	0	2
yhteensä	8	7	9	24

Taulukko 3: Etiikkaa ja arvoja käsittelevät opintojaksot suomalaisissa yliopistoissa

Suomessa moni yliopisto mainitsee sosiaalityön peruskurssin tai johdantokurssin tavoitteissa arvot ja etiikan. Kurssien tavoitteiksi yliopistot ovat asettaneet yleisesti, että opiskelija oppii tuntemaan sosiaalityön etiikkaa, arvoperustaa, arvolähtökohtia, eettisiä periaatteita ja ammattietiikka. Tämä lähestymistapa arvoihin ja etiikkaan sopii hyvin aiemmin esitettyihin Jacobson Petterssonin ja Davisin näkökulmiin. Lapin yliopiston sosiaalityön tutkintovaatimuksissa etiikka ja arvot on mainittu useammin kuin muiden yliopistojen tutkintovaatimuksissa. Esimerkiksi syventävissä opinnoissa Lapin yliopiston tutkintovaatimuksissa on neljä opintojaksoa, joiden tavoitteissa mainitaan arvot ja/tai etiikka. Näistä kahdessa opintojaksossa etiikka koskee erityisesti tutkimusetiikkaa. Joissakin yliopistoissa tutkimuksen tekemiseen liittyvien kurssien tavoitteissa ei tutkimusetiikkaa mainita ollenkaan.

7.2. Erilliset opintojaksot etiikasta

Neljässä yliopistossa opintovaatimuksiin kuuluu erillinen opintojakso etiikasta. Tampereen ja Itä-Suomen yliopistossa etiikan kurssi sisältyy perusopintoihin ja Turun ja Jyväskylän yliopistossa aineopintoihin. Opintojaksojen laajuus vaihtelee kahdesta opintopisteestä viiteen opintopisteeseen. Tampereen yliopistossa opintojakso on nimetty ”Sosiaalityön arvot ja etiikka” ja se on osa sosiaalityön perusteiden kokonaisuutta. Opintojakso on laajuudeltaan kaksi opintopistettä. Itä-Suomen yliopistossa opintojakso on nimetty ”Sosiaalityön etiikka” ja se on laajuudeltaan viisi opintopistettä. Jyväskylän yliopistossa etiikkaa käsittelevä opintojakso ”Etiikka, luentoseminaari” on laajuudeltaan kolme opintopistettä ja se on osa kokonaisuutta ”Asiantuntijuus ja ammatilliset käytännöt”. Turun yliopistossa opintojakso on nimetty ”Ihmiskäsitys ja etiikka sosiaalityössä” ja se on osa kokonaisuutta ”Sosiaalityön perusteet”. Laajuudeltaan opintojakso on neljä opintopistettä.

Kurssien tavoitteissa etiikka ja arvot näkyvät seuraavasti:

”Opintojakso orientoi opiskelijaa rakentamaan henkilökohtaisesti eettisesti kestävää sosiaalityötä ja ratkomaan eettisesti harkintaa vaativia ristiriitoja.” (Tampereen yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010)

”Opintojakson tavoitteena on tuottaa ymmärrys eettisten näkökohtien perustavaa laatua olevasta merkityksestä sosiaalityössä.” (Itä-Suomen yliopisto/ Kuopion kampus - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010)

”Etiikkaa käsittelevän opintojakson tavoitteena on tutustua etiikan kysymyksiä jäsentäviin käsitteisiin ja kantoihin sekä pohtia sosiaalityötä ja siinä kohdattavia ilmiöitä moraalien, etiikan ja arvojen näkökulmasta.” (Jyväskylän yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010)

”Perehtyminen etiikkaan ja arvolähtökohtiin” (Turun yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010)

Tavoitteet korostavat arvojen ja etiikan merkitystä sosiaalityössä. Erillisten etiikan kurssien tavoitteet eivät kuitenkaan eroa merkittävästi muiden kurssien etiikkaan ja arvoihin liittyvistä tavoitteista. Esimerkiksi Lapin yliopiston syventäviin opintoihin kuuluvan opintojakson ”Sosiaalityön ongelmanratkaisuprosessina: teoria ja käytäntö” tavoitteissa todetaan: ”tuntee pääpiirteissään sosiaalityön professionaalisen kokonaisuuden: historia, teoriataustan, etiikan ja työmuodot” ja ”kykenee kriittisesti arvioimaan sosiaalityön käytäntöä ja sen

eettisyyttä sekä ymmärtää sosiaalityön haasteellisuuden ja toiminnan kehittämisen mahdollisuudet” (Lapin yliopisto - Sosiaalityön tutkintavaatimukset 2010). Helsingin yliopiston opintojakson ”Sosiaalityön ammatillisuus ja palvelujärjestelmät” tavoitteissa todetaan muun muassa, että ”opiskelija tutustuu humanistiseen/fenomenologiseen ihmiskäsitykseen sekä globaalin etiikan perusteisiin” ja ”opiskelija oppii omalla toiminnallaan tukemaan osallisuutta ja tekemään eettisesti harkittua neuvontatoimintaa” (Helsingin yliopisto - Sosiaalityön tutkintavaatimukset 2010). Erot eri yliopistojen tutkintavaatimusten välillä eivät välttämättä tarkoita, että käytännössä erot etiikkaan ja arvoihin liittyvässä opetuksessa olisivat merkittäviä. Mielenkiintoista on kuitenkin esimerkiksi se, että vain yliopistoissa, joiden tutkintavaatimukset sisältävät erillisen kurssin etiikasta opiskelijat perehtyvät erityisesti sosiaalityön etiikkaa ja arvoja käsittelevään kirjallisuuteen. Mielenkiintoista on myös se, että näistä yliopistoista kolmessa yksi teoksista on sama: Sarah Banksin ”Ethics and Values in Social Work”.

7.3. Opintojaksojen suoritustavat

Erillisten etiikkaa käsittelevien kurssien suoritustavoissa on pieniä eroja. Suurin osa etiikan kursseista sisältää luentoja. Tampereen yliopiston kurssi suoritetaan esseenä tai kirjatenttinä. Itä-Suomen yliopistossa opintojakso toteutetaan luentoina ja ryhmätyöskentelynä, ja se suoritetaan esseenä. Jyväskylän yliopistossa opintojakso sisältää luentoseminaarin ja oheiskirjallisuutta. Turun yliopistossa kurssi toteutetaan luentoina ja kirjatenttinä/ryhmäesseenä. Opetusohjelmien perusteella on vaikea sanoa, miten kursseilla käytännössä käsitellään aihealuetta. Mielestäni kirjojen tenttiminen, esseen kirjoittaminen tai vain luennolla istuminen ei kuitenkaan tuo opiskeluun riittävää vastavuoroisuutta, jonka kautta opiskelija voisi peilata omia arvojaan suhteessa muihin ja pohtia omia arvojaan ja sosiaalityön arvoja riittävän moniulotteisesti. Esimerkiksi Tampereen yliopiston sosiaalityön arvojen ja etiikan kurssin kohdalla todetaan, että kurssi sisältää erilaisia näkökulmia omaan eettiseen pohdintaan ja kurssin tavoitteena on esimerkiksi opiskelijan orientoituminen ratkaisemaan eettistä harkintaa vaativia tilanteita. Kurssi kuitenkin suoritetaan esseenä tai kirjatenttinä. Oma eettinen pohdinta jää siis vain opiskelijan ja kirjallisuuden väliseksi eikä vastavuoroista keskustelua saavuteta. Davis (1999, 130) toteaa, että etiikan opetuksen ei tule olla vain tiedon siirtämistä ja eettisten taitojen opettelua.

7.4. Käytännön jaksot ja ammatillinen identiteetti

Davisin (1999) opetusstrategiassa tuli esiin myös eettisten pulmien kohtaaminen käytännössä. Käytännön jaksoihin liittyen voidaan ottaa tarkasteluun myös ammatillisen identiteetin ja arvojen ja etiikan välinen suhde. Esimerkiksi Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 280) mielestä arvoihin ja etiikkaan liittyen on kuvainnollisesta puhua kasvusta ja yhdistää eettinen kasvu ammatilliseen kasvuun. Ammatillinen identiteetti ilmentää millaisena yksilö näkee itsensä ammattinsa edustajana ja asiantuntijana. Se voi myös heijastaa, miten eettisyys ja moraaliset arvot näkyvät ammatin harjoittamisessa. (Juujärvi ym. 2007, 44.) Yliopistojen sosiaalityön tutkintovaatimuksissa ainoastaan Helsingin yliopisto mainitsee etiikan ja arvot käytännön jaksosten tavoitteiden yhteydessä. Ammatillisuuden merkitys näkyy kuitenkin kaikkien yliopistojen opinto-ohjelmissa.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) ovat kirjoittaneet arvoista ja ammatti-identiteetin kasvuprosessista. He toteavat, että niin arvoja ja ihanteita kuin myös itseen ja työhön liittyviä mielikuvia sekä sitoumuksia on arvioitava ja muokattava oman ammatillisen identiteetin kasvuprosessissa. Heidän mukaansa ammatillinen identiteetti rakentuu sosiaalisen ja persoonallisen vuoropuheluna. Erityisesti persoonallisen merkitys identiteetin rakentumisessa on korostunut työelämän ollessa jatkuvassa muutoksessa. Työssä, jossa työntekijän minuuks ja tunteet ovat vahvasti mukana, vaaditaan persoonallista kasvua. Yksilö neuvottelee identiteettiasemansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Kirjoittajat toteavat, että persoonallisen ja sosiaalisen painotukset vaihtelevat ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 28–43.) Sosiaalityön opiskelijoilla ammatillisen identiteetin kasvuprosessin voidaan katsoa alkavan opintojen aikana. Käytännön jaksoilla on tässä merkittävä rooli, koska niiden aikana tutustutaan siihen todellisuuteen, jossa ammatillista identiteettiä käytännössä käytetään. Käytännön opetus on sosiaalityössä lakisääteistä (Valtioneuvoston asetus yliopiston tutkinnoista 794/2004). Käytännön jaksoilla opiskelija kohtaa myös eettistä harkintaa vaativia tilanteita.

Voidaan ajatella, että käytännön jaksoilla opiskelijat elävät ammatillisen identiteettinsä noviisivaihetta. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan noviisivaiheessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, jolloin ammatillinen identiteetti perustuu työyhteisön arvojen, normien ja toimitapojen omaksumiselle. Vaikka yksilön persoonalliset näkökulmat eroai-

sivat merkittävästi yhteisön arvoista ja normeista, voi ammatillinen sosiaalistuminen olla noviisivaiheessa vahvaa. Noviisivaiheen jälkeen sosiaalisen merkitys vähenee. Persoonallisen ja yksilöllisen merkitys korostuvat, kun kokemus, valta ja yhteisöön kuuluminen ovat vahvistuneet. Eteläpelto ja Vähäsantanen toteavat, että sosiaalisen ja persoonallisen painotuksiin vaikuttaa myös kyseessä oleva työ ja ammatti. Persoonallista ja luovaa työtettä vaativilla aloilla persoonallinen ja yksilöllinen korostuvat enemmän kuin esimerkiksi traditionaalisilla aloilla, joissa ammatillinen identiteetti rakentuu perinteisesti ammatteihin samastuen. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 43–44.) On siis tärkeää, että sosiaalityössä myös käytännön jaksoilla käsitellään arvoihin ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä, vaikka se ei yliopistojen käytännön opintojaksokuvausten yhteydessä juurikaan näkynyt.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET

Pro gradu -työni tutkimusongelman selkiintyminen oli pitkä prosessi. Alun perin kiinnostus maahanmuuttoon ja sosiaalityöhön johti minut lukemaan erityisesti sorron vastaisen ammattikäytännön teoriasta sosiaalityössä. Dominelli (2002) mukaan sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien tukeminen ovat peruslähtökohtia sorron vastaisessa ammattikäytännössä. Dominelli toteaa myös, että sosiaalityöntekijän ollessa tietoinen omista periaatteistaan ja eettisestä orientaatiosta, on hänen helpompi toimia päätöksentekijänä ja ohjata omaa työtään. (Dominelli 2002, 84.) Jäin pohtimaan omia periaatteitani ja orientaatiotani ja tätä kautta tuli ajatus selvittää millaisia arvoja suomalaisilla sosiaalityön opiskelijoilla on. Tarkoitus oli myös vertailla arvoja kahden muun maan sosiaalityön opiskelijoiden arvoihin. Kypsytellessäni suunnitelmaa siitä, miten voisin toteuttaa tutkimuksen pohdin mitä kaikkea minun tulee tietää aihealueesta. Pohdin esimerkiksi mitkä seikat vaikuttavat sosiaalityön opiskelijoiden arvoihin, mikä on opetuksen rooli, voiko arvoja opettaa ja mitä arvot yleensä ovat. Kysymyksiä oli monta ja koin, että en pro gradu -työni puitteissa pysty vastaamaan kaikkiin niihin sen lisäksi, että vertailen sosiaalityön opiskelijoiden arvoja. Alun perin tutkimuksen taustakysymyksiksi tarkoitetuista kysymyksistä tulikin pro gradu -työni lopullinen aihe.

Olen pro gradu -työssäni lähestynyt aihealuetta pääasiassa kirjallisuuden pohjalta. Olen pyrkinyt rakentamaan vastausta tutkimusongelmaani – *Millainen rooli sosiaalityön arvoilla ja etiikalla on sosiaalityön opetuksessa ja miten arvoista ja etiikasta sosiaalityössä opetetaan?*– kolmen eri osa-alueen kautta. Aluksi olen perehtynyt arvoihin, etiikkaan ja ammattietiikkaan. Olen määritellyt mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan ja pyrkinyt tämän jälkeen fokusoimaan mitä ne tarkoittavat erityisesti sosiaalityössä. Näin olen hahmottanut mistä arvoissa ja etiikassa on kyse ja miksi ne ovat tärkeä osa sosiaalityötä niin käytännössä kuin opetuksessakin. Toiseksi olen perehtynyt moraaliajattelun kehittymistä käsitteleviin sosiaalipsykologisiin teorioihin. Olen pyrkinyt ymmärtämään moraaliajattelun kehittymistä, jotta saan selville kehittykö moraaliajattelu aikuisiällä ja jos kehittyy, miten opetuksen keinoin voidaan vaikuttaa kehitysprosessiin. Kolmanneksi olen tuonut esiin erilaisia näkökulmia sosiaalityössä tapahtuvaan arvoihin ja etiikkaan liittyvään opetukseen. Tarkoitukseni on ollut selvittää kirjallisuuden pohjalta miten arvoista ja etiikasta voi sosiaalityössä opettaa. Olen pyrkinyt syventämään tätä aihealuetta käsittelemällä sosiaalityön opiskeli-

joiden arvoja käsitteleviä tutkimuksia. Olen sisällyttänyt pro gradu -työhöni myös pienen empiirisen osan, jossa selvitin miten suomalaisissa yliopistoissa opetetaan etiikkaa ja arvoja. Selvitys pohjautui yliopistojen pro gradu -työn tekemisen aikaan voimassa oleviin tutkintovaatimuksiin.

Kirjallisuuden perusteella ei ole epäselvää, että arvoilla ja etiikalla on sosiaalityössä suuri rooli, kuten olen jo useasti todennut. Olen määritellyt arvon käsitteen sosiaalipsykologisesti näkökulmasta. Olen valinnut tämän näkökulman, koska siinä korostuu miten arvot vaikuttavat yksilön toimintaan ja käyttäytymiseen. Lisäksi sosiaalipsykologinen näkökulma huomioi arvojen yhteiskunnallisen merkityksen, joka erityisesti sosiaalityössä on olennaista. Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot määrittävät sosiaalityötä ja toisaalta sosiaalityössä käydään myös omaa arvokeskustelua. Ei tulisikaan unohtaa, että sosiaalityön arvokeskustelua käydään myös eduskunnassa, kun sosiaalityötä määrittäviä lakeja säädetään. Mielenkiintoista on kuitenkin sosiaalityön sisäinen keskustelu siitä, mitä sosiaalityön arvot ovat. Yleensä arvoja lähestytään ammattietiikan ja tarkemmin ottaen ammattieettisten ohjeiden kautta. Kuitenkin samaan aikaan käydään keskustelua siitä, että ei tiedetä mitä arvot todella tarkoittavat. Tämä on tärkeä huomioida pohdittaessa sosiaalityön arvojen ja etiikan opetusta. Tärkeää on avata tätä keskustelua arvoista ja pohtia mihin ammattieettiset ohjeet pohjaavat. Clark (2000) totesi, että eri tieteenaloilta lainatut keskustelun välineet voivat tuntua sosiaalityössä kankeilta. Samassa teoksessa hän kuitenkin totesi, arvoista ja niiden merkityksestä tulisi keskustella. Herää kysymys miten keskustelua silloin käydään? Clark kuten moni muukin korosti arvopohdinnan merkitystä. Jääkö tämä arvopohdinta kuitenkin pinnalliseksi juuri silloin, kun ei ole käsitystä mitä arvot todella tarkoittavat ja arvoja lähestytään vain käytännön kannalta? On totta, että sosiaalityössä arvot ja etiikka realisoituvat käytännössä ja esimerkiksi opinto-ohjelmiin liittyen on todettu, että opiskelijalla olisi hyvä olla tietoa sosiaalityön käsitteistöä ja alasta yleensä, ennen arvoihin ja etiikkaan liittyvää opetusta. Onkin varmasti hyvä, että arvojen ja etiikan korostunut rooli tuodaan esiin sosiaalityön johdantokursseilla, mutta aihealueeseen syvennytään opinnoissa tarkemmin vasta myöhemmin. Katson kuitenkin, että syvemmillä tasolla, jo opintojen aikana, pitää nostaa keskusteluun juuri kysymys siitä, mitä arvot ovat. Mielestäni sosiaalityön arvopohja on huteralla perustalla, jos arvokeskustelun käymistä rajaa se, että keskustelun välineitä ei ole. En näe ongelmana sitä, etteikö sosiaalityössä keskustelua voitaisi käydä esimerkiksi filosofian tai sosiaalipsykologian käsittein. Hyvä esimerkki on tämä pro gradu -työ. Työn

anti olisi ollut hyvin suppea, jos olisin rajannut työssä käytetyn kirjallisuuden ainoastaan sosiaalityön kirjallisuuteen. Koska sosiaalityö tieteenalana nojaa paljon muihin tieteisiin, ei näin perustavanlaatuisen asian kohdalla voida todeta, että sosiaalityön arvokeskustelua tulisi käydä vain sosiaalityön omin käsittein.

Toisaalta itse sorrun pro gradu -työssäni juuri siihen, mistä kritisoin. Tyydyn toteamaan, että arvoista tulisi keskustella, mutta en erityisesti ota kantaa tähän keskusteluun. Tiedostin tämän asian jo työn alussa, kun totesin, että en voi tämän tutkimuksen puitteissa antaa tyhjentävää vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: *Mitä ovat sosiaalityön arvot, etiikka ja ammattietiikka?* Olen kuitenkin tuonut esiin keskustelua arvoista, etiikasta ja ammattietiikasta. Kun aihealuetta lähestytään erityisesti opetuksen kannalta, ei ehkä olekaan olennaista päätyä johonkin lopputulokseen siitä, mitä sosiaalityön arvot, etiikka ja ammattietiikka ovat, vaan ennen kaikkea ymmärtää miten moninaisesta asiasta on kyse. Arvoja ja etiikkaa käsittelevillä kursseilla sen sijaan asiaa tulee pohtia tarkemmin.

Katson tärkeäksi, että pro gradu -työssä olen käsitellyt ja esitellyt myös normatiivisen etiikan teorioita, vaikka lukijasta saattaa tuntua, että ne jäävät työstä hieman irrallisiksi. Käsitellessäni Sihvolan (2005) vastinetta etiikan teorioiden kritiikkiin, tuli hyvin esiin miksi normatiivisen etiikan teoriat ovat tärkeitä sosiaalityölle. Normatiivinen etiikka pyrkii vaikuttamaan moraalisiin ja tarjoamaan sääntöjä ja periaatteita. Sosiaalityö on moraalinen ammatti, joka perustuu muun muassa sille, että ”tiedetään” miten tulisi käyttäytyä ja millaista on riittävän hyvä elämä. On tärkeää, että sosiaalityöntekijä tiedostaa millaisten eettisten teorioiden mukaisesti hän toimii. Sanotaanhan myös IFSW:n ja IASSW:n (2004) ammattieettisissä ohjeissa, että ”sosiaalityöntekijän on oltava valmis ilmaisemaan eettisesti perusteltujen ratkaisujensa syyt ja ottamaan vastuu valinnoistaan ja toimistaan.” Ennen kaikkea etiikan teoriat antavat välineitä pohdinnalle ja niiden kautta voidaan perustella näkökulmia. Sihvola totesi, että etiikan teorioiden kautta eettinen päätöksenteko on oikeutettua, perusteltua ja teoreettinen näkökulma myös selkeyttää milloin säännöistä voidaan poiketa. Sihvola katsoi etiikan teorioiden korostavan myös tunteita ja olevan ennen kaikkea reittejä selkiinnyttämään omaa käsitystä itsestä. Nämä ovat asioita, jotka korostuivat myös arvojen ja etiikan opetukseen liittyen. Colby (2005) katsoi yhden moraalikasvatuksen tärkeän vaiheen koskevan juuri käytännön toimintaa ja kykyä perustella omia näkökantoja. Normatiivisen etiikan teorioiden avaamisen kautta halusin tuoda esimerkinomaisesti esiin, miten

monista eri näkökulmista asioita voidaan tarkastella. Sosiaalityössä päätösten pitää pohjata toki myös tietoon ja tutkimuksiin, mutta nämä eivät aina anna vastauksia siihen, miten käytännön tilanteissa tulee toimia. Näin ollen etiikan teorioiden kautta sosiaalityöntekijä voi punnita erilaisia toimintatapoja järjestelmällisemmin ja selkeämmin.

Toisena tutkimuskysymyksenä kysyin: *”Miten moraalijattelu kehittyy ja voidaanko kehitykseen vaikuttaa opetuksen keinoin?”* Moraalijattelun kehittymisestä on useita teorioita. Olen tässä pro gradu -työssä esitellyt niistä Kohlbergin ja Gilliganin näkemyksiä moraalijattelun kehittymiseen. Vaikka niiden lähestymistavat ovat erilaiset, korostuu molemmissa teorioissa asteittainen eteneminen moniulotteisempaan moraalikäsytysten hallintaan. Kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten perusteella voidaan myös todeta, että moraalijatteluun voidaan vaikuttaa opetuksen keinoin. Kolmanteen tutkimuskysymykseen – *”Millaisia näkökulmia on esitetty arvojen ja etiikan opetuksesta ja oppimisesta sosiaalityössä?”* – olen vastannut esittelemällä laajasti, mutta paikoitellen hyvinkin tarkasti erilaisia näkökulmia arvoihin ja etiikkaan liittyvään opetukseen.

Sosiaalityö on ammatti, joka perustuu arvoille ja jossa vaaditaan kykyä tehdä eettisiä päätöksiä. Sosiaalityössä kohdattavien ongelmien monimutkaistuessa eettinen päätöksenteko korostuu yhä enemmän. Näin ollen sosiaalityön opiskelijoiden tulee olla tietoisia ammatin arvopohjasta ja heitä tulee valmistaa tekemään eettisiä päätöksiä. Arvoihin ja etiikkaan liittyvään opetukseen liittyen tämä tarkoittaa kahta asiaa. Ensimmäinen liittyy tietoisuuteen sosiaalityön arvopohjasta. Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijat ovat tietoisia mitä sosiaalityön arvot ovat ja mihin ne pohjaavat. Rokeach (1973) katsoi, että arvojen pysyvyyteen ja vakauteen vaikuttaa tapa, jolla ne opitaan. Hän myös katsoi arvojen liittyvän valitsemiseen. Jos sosiaalityössä on olemassa jotain universaaleja arvoja, tulee opetuksen pyrkiä perustelemaan miksi näiden arvojen tulisi sijoittua arvohierarkiassa korkeimmalle ja toisaalta nostaa esiin myös eriäviä näkökulmia. Tärkeää on muistaa, että opetus ei saa olla indoktrinaatiota. On selvää, että sosiaalityön arvoihin liittyvän opetuksen ei tule olla vain arvolistojen läpikäymistä ja ammattieettisten ohjeiden opettelua. Esimerkiksi ammattieettisiä ohjeita ei tule ottaa annettuna, vaikka ne ovatkin alan ammattilaisten luomia. Ammattieettisiin ohjeisiin tulee suhtautua myös kriittisesti. Tulee nähdä mistä ammattieettiset ohjeet ja ammattietiikka nousevat ja mitkä asiat vaikuttavat niiden taustalla. Esimerkiksi ammattieettisiin ohjeisiin liittyvät vallan käytön aspektit tulee tunnistaa.

Katson myös tärkeäksi, että opiskelija tiedostaa ammattietiikan molemmat puolet (kannatettu ja toteutunut ammattietiikka).

Toinen asia liittyy kykyyn tehdä eettisiä päätöksiä. Vaikka moraaliajattelusta ja sen kehitymisestä on esitetty erilaisia näkökulmia, ovat teoriat kuitenkin samalla kannalla siitä, että moraaliajattelussa on jokin ”paras” ja kehittynein tapa käsitellä ja tunnistaa moraalisia asioita. Kohlbergin teoriassa korkein taso on ”universaalisten eettisen periaatteiden moraalit” ja Gilliganin teoriassa puolestaan ”itsestä ja toisesta huolehtimisen vaihe”. Sosiaalityössä tulisi pyrkiä siihen, että opiskelijat saavuttavat moraaliajattelussaan korkeimman mahdollisen tason ennen kaikkea siksi, että eettinen päätöksenteko on merkittävä osa sosiaalityötä. Moraaliajattelun kehittymistä ei kuitenkaan edesauta ainoastaan eettisten ongelmanratkaisumallien käytön opettelu. Kirjallisuuden ja tutkimusten myötä olen osoittanut, että moraaliajattelu kehittyy myös aikuisiällä ja siihen voidaan vaikuttaa opetuksen keinoin. Davisin (1999) näkökulmaan viitaten etiikan opetuksen myötä opiskelijalla on paremmat mahdollisuudet toimia eettisesti, hän tunnistaa eettisesti haastavat tilanteet, hän osaa etsiä tietoa eettisesti haastavien tilanteiden ratkaisemiseen ja hänen eettinen herkkyytensä kehittyy.

Molempiin osa-alueisiin, sosiaalityön arvopohjan tuntemiseen ja eettiseen päätöksentekoon liittyen arvoihin ja etiikkaan liittyvässä opetuksessa korostuu tiedon lisäksi henkilökohtaisen pohdinnan merkitys. Colbyn (2005) näkemys oli, että arvot liittyvät motivaatioon toimia oikein. Sosiaalityön opiskelijoiden motivaation takana saattaa olla samanlaisia tekijöitä ja he saattavat olla suhteellisen samanlaisen arvomaailman omaavia kuten tutkimukset osoittivat. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että sosiaalityön opiskelijoita tulisi kohdella homogeenisenä joukkona. Sen sijaan on tärkeää pohtia, mitä nämä mahdollisesti yhdistävät arvot ovat ja vielä mielenkiintoisempaa nostaa esiin arvojen välisiä eroja. Opetuksessa tulee pyrkiä siihen, että opiskelijan on tietoinen omista arvoistaan ja asioiden moraalisisista merkityksistä ja oppii näkemään asioiden moraalisen värittyneisyyden. Kokemusten merkitys korostuu tässä kahdella tavalla. Kokemusten kautta opiskelijat voivat oppia, miten arvot näkyvät käytännössä. Lisäksi kokemukset ovat niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet opiskelijoiden arvoihin jo aiemmin. Opiskelijoiden elämäkokemukset ja niiden vaikutus arvoihin olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Opetuksessa tulee kannustaa opiskelijoita refleктоimaan omia arvojaan ja niiden suhdetta ammatillisiin arvoihin. Reflektion merkitys korostui arvojen ja etiikan opetuksesta esitetyissä näkökulmissa ja aiemmissa tutkimuksissa. Arvot eivät ole yksinkertainen ja selkeä asia ymmärtää ja käsitellä, siksi opetuksessa kannattaa tuoda esiin myös opiskelijoiden arvoista tehtyjä tutkimuksia. Opiskelijat voivat peilata omia arvojaan tutkimustuloksiin ja mahdollisesti tätä kautta myös tunnistaa omia arvojaan paremmin. Kuten Haynes (1999) toi esiin myös historian kautta voidaan tehdä arvoja ja niiden vaikutuksia näkyväksi. Reflektion lisäksi ja osana sitä on tärkeää kiinnittää huomioita myös tunteisiin ja siihen, miten ne vaikuttavat yksilön toimintaan. Esimerkiksi Walkerin (2000) näkökulma moraalisten tilanteiden kohtaamisesta toi esiin tunteiden ja sitä kautta myös tiedostamattomassa tapahtuvan reaktion merkityksen. Tärkeää on tehdä reflektion kautta tiedostamattomista malleista tiedostettuja. Yhdyn Haynesin (1999) näkökulmaan siitä, että henkilökohtainen arvoulottuvuus tulee olla kaiken muun arvoihin ja etiikkaan liittyvän opetuksen lähtökohta.

Opetuksen aikana kannattaa pohtia arvoja ja eettistä päätöksentekoa myös yhdessä ryhmänä. Esimerkiksi Walker (2000) toi esiin, että kaikki eivät tee samanlaista arvioita tilanteesta. Näin ollen on tärkeää olla tietoinen omasta arviostaan ja siihen vaikuttaneista seikoista ja Colbyn (2005) näkökulmaan viitaten, myös osata perustella oma kantansa käytännössä. Sosiaalityöntekijän on oltava valmis perustelemaan näkökulmansa esimerkiksi tiimityöskentelyssä toisille sosiaalityöntekijöille, moniammatillisissa ryhmissä muiden alojen edustajille ja myös asiakkaille.

Reflektion lisäksi opetusmetodeissa korostui erilaisten tapausten (engl. case) hyödyntäminen. Tämä johtaa jälleen käytännön kokemusten merkityksen korostamiseen, joka todettiin jo aiemmin. Tapaukset voivat olla myös kurssin opettajan esittämiä, mutta omien kokemusten kautta voidaan saavuttaa aitoja tunteita. Sosiaalityön opetuksessa tulisi kiinnittää huomioita siihen, miten käytännön jaksoilta saatuja kokemuksia voidaan hyödyntää arvoihin ja etiikkaan liittyvässä opetuksessa. On tärkeää, että opiskelija kokee eettisesti haastavia tilanteita käytännössä ja saa lisää kokemuksia, joiden pohjalta hän voi reflektoida toimintaansa. Käytännössä arvojen ja etiikan opetuksessa voidaan hyödyntää myös monia muita eri tapoja oppia ja opettaa. Tärkeää on pyrkiä luomaan avoin ja keskusteleva ilmapiiri.

Mielenkiintoista on, miten vähän sosiaalityön arvot ja etiikka näkyivät sosiaalityön opinto-ohjelmissa kuudessa suomalaisessa yliopistossa suhteessa siihen, miten tärkeä osa sosiaalityötä arvot ja etiikka on. Toisaalta arvojen ja etiikan ei tule olla mitään päälle liimattua, jolla tavoitellaan hyvän mielikuvan antamista. Voi kuitenkin myös olla, että arvot ja etiikka on ovat niin perustavanlaatuinen osa sosiaalityötä ja kietoutuneina sosiaalityöhön, joten aina ei katsota tarpeelliseksi mainita niitä erikseen. Arvojen kietoutuneisuuden ei kuitenkaan pitäisi kumota sitä, että sosiaalityössä tarvitaan myös erillisiä arvoja ja etiikkaa käsitteleviä kursseja, vaan enemminkin korostaa niiden tarvetta. Jos arvoihin ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä kuljetetaan mukana koko opinto-ohjelman läpi ilman, että niihin syvennytään kertaakaan kunnolla, johtaa tämä juuri siihen, että niiden merkitys ja sisältö jää epä-määräiseksi. Siihen, miten etiikkaa ja arvoja käytännössä opetetaan opintojaksoilla, ei tässä työssä vastattu. Sen selvittäminen olisikin mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Aihealuetta voisi jatkossa tutkia myös monella muulla tavalla. Yksi vaihtoehto olisi selvittää sosiaalityön opiskelijoiden arvoja, kuten minun oli alun perin tarkoitus tehdä. Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten erityinen etiikan ja arvojen opetus vaikuttaa arvoihin tai onko erilaisilla opetusmetodeilla vaikutusta. Näitä asioita on tutkittu kansainvälisesti, mutta ei Suomessa. Kiinnostavaa olisi myös selvittää pitkittäistutkimuksella, miten sosiaalityön opiskelijoiden arvot kehittyvät koulutuksen aikana ja työelämään siirtymisen jälkeen. Katson tärkeäksi, että aihetta tutkittaisiin jatkossa, sillä kuten on todettu suomalaista tutkimusta sosiaalityön arvoista ei ole juurikaan tehty.

Arvot ja etiikka sekä moraalijattelun kehittyminen ja opetus ovat laajoja aihealueita. Olen pyrkinyt nostamaan esiin aihealueen kannalta olennaisia, mielenkiintoisia ja toisistaan eriäviä näkökulmia. Varmasti on kuitenkin keskustelua, jota en ole tässä työssä käsitellyt, jonka vuoksi aihetta voisi tutkia vielä syvemmin. Katson kuitenkin saaneeni vastauksen tutkimusongelmaani näiden teorioiden, näkökulmien ja aiempien tutkimusten pohjalta ja osoittaneeni millaisten tekijöiden kautta sosiaalityön opiskelijoista voi kasvaa eettisiä ammattilaisia.

Olen työstänyt pro gradu -työtä ilta- ja viikonlopputyönä lastensuojelun avoimuuden sosiaalityöntekijän työn ohessa. Haluan nostaa esiin, miten pro gradu -työn tekeminen on antanut käytännön työhön paljon ajateltavaa. Olen peilannut käytännössä kohtaamiani asiakastilan-

teita lukemaani ja saanut lukemastani paljon myös käytäntöön vietävää ja muille jaettavaa. Lisäksi olen pohtinut paljon omia arvojani ja koen, että pro gradu -työn tekemisen myötä myös oma ammatillinen identiteettini on vahvistunut. Kuten olen jo todennut reflektion merkitys korostuu sosiaalityön arvoista ja etiikasta puhuttaessa. Tavallaan tämän pro gradu -työn edetessä olen reflektoinut paljon omaa toimintaani ja ajattelutapojani.

Arvoista voisi lausua monia kauniita lauseita. Päätän kuitenkin pro gradu- työni Jorma Sipilän (2009) sanoihin, jotka muistuttavat arvojen olennaisesta roolista sosiaalityössä:

”Sosiaalialan suola on juuri siinä, että ihmisellä on viritys siihen, että maailmaa pitää parantaa, vääryyksiä vähentää ja epäkohtia korjata. Samalla on tärkeää, että emme jää arvojemme vangeiksi. ... Pelkät hyvät asenteet ja arvot eivät riitä, jos niitä ei pysty muuttamaan merkitykselliseksi toiminnaksi.”

KIRJALLISUUS

- Aadland, E. suom. Ruoppila-Martinsen, M. 1993, Sosiaali- ja terveydenhoitoalan etiikka. Otava, Helsinki.
- Aaltonen, E., Anoschkin, E., Jäppinen, M., Kotiranta, T., Wrede, G. H. & Hiltunen, K. 2008, Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen nykytila ja kehittämishaasteet. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2008, Helsinki.
- Abbott, A. A. 2003, A Confirmatory Factor Analysis of the Professional Opinion Scale: A Values Assessment Instrument. *Research on Social Work Practice*, Vol. 13, No. 5, s. 641–666.
- Abbott-Chapman, J., Denholm, C. ja Wyld, C. 2007, Pre-service professionals' constructs of adolescent risk-taking and approaches to risk management, *Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 3, s. 241–261.
- Aho, P. 1993, *Mihin me yllämme?* Teoksessa Karvinen, S. (toim.) *Sosiaalityön eettiset jännitteet*. Sosiaalityön vuosikirja 1993, Sosiaalityöntekijäin liitto r.y., Helsinki.
- Airaksinen, T. 1988, *Moraalifilosofia*, 2. painos, WSOY, Porvoo-Helsinki-Juva.
- Airaksinen, T. 1992, *Ammattien etiikan filosofiset perusteet*. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*, Yliopistopaino, Helsinki.
- Aristoteles suom. Knuutila, S. 1981, *Nikomakhoksen etiikka*, Gaudeamus, Helsinki.
- Atjonen, P. 2004, *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*, Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.
- Banks, S. 2003, The use of learning journals to encourage ethical reflection during field-work practice. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.
- Banks, S. & Nøhr, K. 2003, *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.
- Banks, S. & Nyboe N. 2003, Writing and using cases. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.
- Banks, S. 2004, *Ethics, accountability, and the social professions*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Banks, S. 2006, *Ethics and Values in Social Work (Third edition)*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Bentham, J. 2000, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Batoche, Kitchener, Ont.

- Berkman, C.S., Turner, S.G., Cooper, M., Polnerow, D. & Swartz, M. 2000, Sexual Contact with Clients: Assessment of Social Workers' Attitudes and Educational Preparation, *Social Work*, Vol. 45, No. 3, s. 223–235.
- Biggerstaff, M.A. 2000, Development and Validation of the Social Work Career Influence Questionnaire, *Research on Social Work Practice*, Vol. 10, No. 1, s. 34–54.
- Biggerstaff, M.A. 2005, Social Work Ethics Online: Reflective Learning, *Journal of Technology in Human Services*, Vol. 23, No. 3/4, s. 245–257.
- Boland-Prom, K. & Andreson, S.C. 2005, Teaching Ethical Decision Making Using Dual Relationship Principles as a Case Example, *Journal of Social Work Education*, Vol. 41, No. 3, s.495–510.
- Carpenter, M. C. & Platt, S. 1997, Professional Identity for Clinical Social Workers: Impact of Changes in Health Care Delivery Systems, *Clinical Social Work Journal*, Vol. 25, No. 3, s. 337–350.
- Cascio, T. & Gasker J. 2001, Everyone Has a Shining Side: Computer-mediated Mentoring in Social Work Education, *Journal of Social Work Education*, Vol. 37, No. 2, s. 283–293.
- Chan, E.A., Chi, S.P.M., Ching, S. Lam, S.K.S. 2009, Interprofessional education: the interface of nursing and social work, *Journal of Clinical Nursing*, Vol. 19, No. 1-2, s. 168–176.
- Clark, C. L. 2000, *Social Work Ethics. Politics, Principles and Practice*, Macmillan, Basingstoke.
- Colby, A. suom. Ahokas, M. 2005, Moraali- ja kansalaiskehityksen ulottuvuudet. Teoksessa Pirttilä-Backman A., Ahokas, M., Myyry, L.& Lähteenoja, S. (toim.) *Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*, Gaudeamus, Helsinki.
- Comte-Sponville, A. suom. Hämeen-Anttila, V. 2001, *Pieni kirja suurista hyveistä*, Basam Books, Helsinki.
- Congress, E. 2001, Dual Relationship in Social Work Education: Report on a National Survey, *Journal of Social Work Education* Vol. 37, No. 2, s. 255–266.
- Cooner, T. S. 2010, Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: Lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 41, No. 2, s. 271–286.
- Davis, M. 1999, *Ethics in the University*, Routledge, London ja New York.
- D'Cruz, H., Soothill, K., Francis, B. ja Christie, A. 2002, Gender, ethics and social work: An international study of students' perceptions at entry into social work education. *International Social Work*, Vol. 45, No. 2, s. 149–166.

Dominelli, L. 2002, *Anti-oppressive social work theory and practice*, Palgrave Macmillan, New York.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006, *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa Eteläpelto, A., Onnismaa, J. 2006, *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*, Kansavalistusseura, Helsinki

Erwin, P. suom. Ahokas, M. 2005, *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*, WSOY, Porvoo-Helsinki.

Finn, J. 2002, *MSW Student Perceptions of the Efficacy and Ethics of Internet-Based Therapy*, *Journal of Social Work Education*, Vol. 38, No. 3, s. 403–419.

Gawthrop, J.C. & Uhlemann, M.R. 1992, *Effects of the Problem-Solving Approach in Ethics Training*, *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 23, No. 1, s. 38–42.

Gillet, F., Banks, S., Nøhr, K. & Ranson F. 2003, *Using video in group discussions*. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.

Gilligan, C. 1982, *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London.

Gilligan, C. 1995, *Symposium on Care and Justice. Hearing the Difference: Theorizing connection*. *Hypatia*, Vol. 10, No. 2, s. 120–127.

Goovaerts, H. 2003, *Working with a staged plan*. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.

Gray, M. & Gibbons, J. 2007, *There are no Answers, Only Choices: Teaching Ethical Decision Making in Social Work*. *Australian Social Work* Vol. 60, No. 2, s. 222–238.

Habermas, J. engl. Rehg, W. 1997, *Between Facts and Norms*, Polity Press, Cambridge.

Hackett, S., Kuronen, M., Matthies, A. & Kresal, B. 2003, "The motivation, professional development and identity of social work students in four European countries", *European Journal of Social Work*, Vol. 6, No. 2, s. 163–178.

Hancock, T.U. 2008, *Doing Justice: A Typology of Helping Attitudes Toward Sexual Groups*, *Affilia: Journal of Women and Social Work*, Vol. 23, No. 4, s. 349–362.

Hartsell B.D. & Parker, A.J. 2008, *Evaluation of Problem-based Learning as a Method for Teaching Social Work Administration: A Content Analysis*, *Administration in Social Work*, Vol. 32, No. 3, s. 44–62.

Haynes, D. T. 1999, *A theoretical integrative framework for teaching professional social work values*. *Journal of Social Work Education*, Vol. 35, No. 1, s. 39–50.

- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999, Johdatus sosiaalipsykologiaan, (3. painos), Edita, Helsinki.
- Heron, G. 2004, Evidencing Anti-racism in Student Assignments: Where Has All the Racism gone?, *Qualitative Social Work*, Vol. 3, No. 3, s. 277–295.
- Heron, G. 2008, Using Students' Written Feedback on 'Race' Issues to Enhance Self-Regulated Learning, *British Journal of Social Work*, Vol. 38, s. 376–394.
- Hong, P.Y.P. & Hodge, D.R. 2009, Understanding Social Justice in Social Work: A Content Analysis of Course Syllabi, *Families in Society*, Vol. 2, No. 2, s. 212–219.
- Hurtig, J. 2003, Lasta suojelemissa: etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä, Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999, Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena, *Kasvatus*, Vol. 30, No.1, s.18–30.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1992, Oikeuksien ja velvollisuuksien rajapintoja lääkintä- ja hoitotyössä. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikkaa, Yliopistopaino, Helsinki.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1997, Klassinen ja liberaali utilitarismi. Teoksessa H. Häyry & M. Häyry, Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa, Yliopistopaino, Helsinki.
- Häyry, M. 1997, Liberaali utilitarismi ja soveltava etiikka. Teoksessa H. Häyry & M. Häyry, Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa, Yliopistopaino, Helsinki.
- Ikonen-Varila, M. 2005, Muuttaako työelämä moraalialia vai moraalii työelämää? Teoksessa Pirttilä-Backman A., Ahokas, M., Myyry, L. & Lähteenoja, S. (toim.) Arvot, moraalii ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen, Gaudeamus, Helsinki.
- Jacobsen, D.I. 2001, Higher Education as an Arena for Political Socialisation: Myth or Reality?, *Scandinavian Political Studies*, Vol. 24 No. 4, s. 351–368.
- Jacobson Petterson, H. 2003, Integrating the teaching of ethics into the curriculum. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.
- Jorgensen, G. 2006, Kohlberg and Gilligan: duet or duel?, *Journal of Moral Education* Vol. 35, No. 2, s. 179–196.
- Juhila, K. 2006, Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina: sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat, Vastapaino, Tampere.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007, Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa, Tammi, Helsinki.

- Juujärvi, S. 2003, *The Ethic of Care and Its Development A Longitudinal Study Among Practical Nursing, Bachelor-Degree Social Work and Law Enforcement Students*, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Kalkas, H. & Sarvimäki, A. 1994, *Hoitotyön etiikan perusteet, Sairaanhoidajien koulutussäätiö*, Helsinki.
- Kant, I. suom. J.E. Salomaa 1931, *Siveysopilliset pääteokset*, Werner Söderström oy, Porvoo.
- Kaplan, L.E. 2006, *Moral Reasoning of MSW Social Workers and the Influence of Education*, *Journal of Social Work Education*, Vol. 42, No. 3, s. 507–522.
- Karvinen, S. 1993, *Sosiaalityön eettiset jännitteet. Sosiaalityön vuosikirja 1993*, Sosiaalityöntekijäin liitto r.y., Helsinki.
- Knezevic, M. 1999, *Social work students and work values*, *International Social Work*, Vol. 42, No. 4, s. 419–430.
- Knezevic, M., Ovsenik, R., Jerman, J. 2005, *Work Values and Success in Studying: Similarities and Differences Between Social Work Students in Croatia and Slovenia*, *International Social Work*, Vol. 48, No. 1, s. 21–33.
- Koehn, D. 1994, *The Ground of Professional Ethics*, Routledge, London.
- Kohlberg, L. 1963/2008, *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought*, *Human Development* 2008, Vol. 51, s.8–20, Reprint of *Vita Humana* 1963 Vol. 6, s.11–33.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H, 1977, *Moral Development: A Review of the Theory. Theory into Practice*, Vol. 16, No. 2, *Moral Development*, s. 53–59.
- Kohlberg, L. 1981, *Essays on Moral Development. Volume one. The Philosophy of moral development*, Harper & Row, San Francisco.
- Koskinen, S. 1994, *Gerontologinen sosiaalityö vanhuspolitiikan mikrorakenteena*, Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Rovaniemi.
- Kotiranta, T. & Mäntysaari, M. 2008, *Johtopäätöksiä ja jatkokeskustelun aiheita. Teoksessa P. Niemi & T. Kotiranta (toim.), Sosiaalialan normatiivinen perusta*, Gaudeamus, Helsinki.
- Landau, R. 1999 *Professional socialization, ethical judgment and decision making orientation in social work*, *Journal of social service research*, Vol. 25, No. 4, s. 57–75.
- Landau, R. & Osmo, R. 2003, *Professional and personal hierarchies of ethical principles*, *International Journal of Social Welfare*, Vol. 12, s. 42–49.
- Langen, R. 2003, *Exploring aspects of ethical theory through drama. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.

- Lam, C.M., Wong, H. ja Leung, T.T.F. 2007, An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences, *British Journal of Social Work*, Vol. 37, s. 91–105.
- Leung, J.C.B. 2007, An international definition of social work for China, *International Journal of Social Welfare*, Vol, 16, No. 4, s. 391-397.
- Levy, C. S. 1976, *Clinical Social Work Journal*, Vol. 4, No. 2, s. 110–120.
- Liebing, A. & Møller, B. 2003, Teaching ethics in an international context. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.
- Lindsey, E. W. 2005, Study abroad and values development in social work students. *Journal of Social Work Education*, Vol. 41, No. 2, s. 229–249.
- Louhelainen, P. 1985, *Sosiaalityö*, Sosiaaliturvankeskusliitto, Helsinki.
- Lynn, E. 1999, Value Bases in Social Work Education, *British Journal of Social Work*, Vol 29, s. 939–953.
- Macintyre, A. 1987, *After Virtue – a study in moral theory* (2. painos), Duckworth, Lontoo.
- Mattison, M. 2000, Ethical Decision Making: The Person in the Process, *Social Work*, Vol. 45, No. 3, s. 201–212.
- McBeath, G. & Webb, A. 2000, Virtue Ethics and Social Work: Being Lucky, Realistic, and not Doing ones Duty, *British Journal of Social Work*, Vol. 32, s.1015–1036.
- Mill, J.S. suom. K. Saastamoinen, S. Sajama, M. Järvenpää 2000, *Utilitarismi*, Gaudeamus, Helsinki.
- Millerson, G. 1964 (1998), *Qualifying Associations*, Routledge, Lontoo.
- Myyry, L. & Helkama, K. 2002, The Role of Value Priorities and Professional Ethics Training in Moral Sensitivity. *Journal of Moral Education*, Vol. 31, No. 1, s. 35–50.
- Mäntysaari, M. 1993, Eettinen relativismi ja sosiaalityö, *Janus*, No. 1, s. 79–88.
- Niemelä, P. & Hämäläinen, J. 1993, *Sosiaalialan etiikka*, Wsoy, Helsinki.
- Niemi, P. 2008, Priorisoinnin eettisestä perustasta sosiaalialalla. Teoksessa P. Niemi & T. Kotiranta (toim.) *Sosiaalialan normatiivinen perusta*, Gaudeamus, Helsinki.
- Niiranen-Linkama, P. 2005, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa, *Jyväskylän yliopisto*, Jyväskylä.

- Noddings, N. 2003, *Caring: a feminine approach to ethics & moral education* (2.painos), University of California Press, Berkeley, CA.
- Nussbaum, M. 2000, *Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour*. Teoksessa B. Hooker & M. Little (toim.) *Moral Particularism*, Clarendon Press, Oxford.
- Petrovich, A. 2004, *Using Self-Efficacy Theory in Social Work Teaching*, *Journal of Social Work Education*, Vol. 40, No. 3, s. 429–443.
- Philippart F. 2003, *Using Socratic dialogue*. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998, *Etiikan teorioita*, Gaudeamus, Helsinki.
- Raunio, K. 2004, *Oleminen sosiaalityössä*, Gaudeamus, Helsinki.
- Reamer, F. G. 1998, *The Evolution of Social Work ethics*, *Social Work*, Vol. 34, No. 6, s. 488–500.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. 1999, *A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory*. *Educational Psychology Review*, Vol. 11, No. 4, s.291–324.
- Rhodes, M.L. 1985, *Gilligan's Theory of Moral Development as Applied to Social Work*. *Social Work*, Vol. 30 No. 2, s. 101–105.
- Rokeach, M. 1973, *The nature of human values*, Free Press, New York.
- Rostila, I. 2001, *Tavoitelähtöinen sosiaalityö: voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet*, Jyväskylän yliopisto: Kopijyvä, Jyväskylä.
- Schwartz, S. H. 1992, *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. Teoksessa M. Zanna (toim.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, New York: Academic Press, s.1–65.
- Schwartz, S. H. suom. Ahokas, M. 2005, *Universalismi-arvot ja moraalisen universumimme laajuus*. Teoksessa Pirttilä-Backman A., Ahokas, M., Myyry, L.& Lähteenoja, S. (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*, Gaudeamus, Helsinki.
- Schwartz, S.H. 2006, *A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications*, *Comparative Sociology*, vol. 5, no. 2, s.137-182.
- Sewpaul, V. & Jones, D. 2004 *Global Standards for Social Work Education and Training*, *Social Work Education*, Vol. 23, No. 5, s. 493–513.
- Sihvola, J. 2005, *Maailmankansalaisen etiikka*, 3.painos, Otava, Helsinki.
- Sipilä, J. 2009, ”Arvojensa vangiksi ei pidä jäädä”, *Sosiaalitieto*, No. 8, s. 10.

Talentia, 2005, Arki, arvot, elämä ja etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Ammattieettinen lautakunta, Helsinki.

Taylor, I. & Le Riche, P. 2006, What Do We Know About Partnership with Service Users and Carers in Social Work Education and How Robust is the Evidence Base?, *Health and Social Care in the Community*, Vol. 14, No. 5, s. 418–425.

Timms, N. 1983, *Social Work Values: An Enquiry*. Routledge & Kegan Paul, London.

Timms, N. 1989, *Social Work Values: Context and Contribution*. Teoksessa Shardlow, S. (toim.), *The values of change in social work*, Tavistock/Routledge, London.

Tuominen, M. & Wiherssaari, J. 2006, *Ammattikasvatusfilosofia, Okka, Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö*, Helsinki.

Van Voorhis, R.M. & Hostetter, C. 2006, The Impact of MSW Education on Social Worker Empowerment and Commitment to Client Empowerment Through Social Justice Advocacy, *Journal of Social Work Education*, Vol. 42, No. 1, s.105–121.

Walker, J. S. 2000, Choosing Biases, Using Power and Practicing Resistance: Moral Development in a World without Certainty, *Human Development*, Vol. 43, s.135–156.

Weiss, I., Gal, J. ja Cnaan R.A. 2004, Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Students' Professional Preferences, *Journal of Social Service Research*, Vol. 31, No. 1, s. 13–31.

Windheuser, J. 2003, An ethical decision-making model. Teoksessa S. Banks & K. Nøhr (toim.), *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*, Feset, Århus, s. 95–106.

Winston, M.D., Bahnaman, S. 2008, Preparation for ethical decision-making: An analysis of research in professional education, *Library & Information Science Research*, Vol. 30, s. 222–230.

Wong, D.K.P. & Lam, D.O.B. 2007, Problem-Based Learning in Social Work: A Study of Student Learning Outcomes, *Research on Social Work Practice*, Vol. 17, No. 1, s. 55–65.

Woods, C. J. P. 1996, Gender differences in moral development and acquisition: A review of Kohlberg's and Gilligan's models of justice and care. *Social behavior and personality*, Vol. 24, No. 4, s. 375–384.

Ylinen, S. 2008, Gerontologinen sosiaalityö : tiedonmuodostus ja asiantuntijuus = Gerontological social work: knowledge formation and expertise, Kuopion yliopisto, Kuopio.

Internet-lähteet:

Helsingin yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010

<URL:<http://www.valt.helsinki.fi/opas2009/sostyo/printall.html>> viitattu 18.2.2010.

IFSW & IASSW 2004, Ethics in Social Work, Statement of Principles
<URL: http://www.ifsw.org/cm_data/Ethics_in_Social_Work_Statement_of_Principles_-_to_be_publ_205.pdf> viitattu 6.3.2010.
(Saatavilla suomeksi <URL: http://www.talentia.fi/files/5781_EtiikkaFI09.pdf>)

IFSW 2008, IFSW – Sosiaalityön määrittely (finnish version)
<URL:<http://www.ifsw.org/en/p38000408.html>> viitattu 11.11.2008.

Itä-Suomen yliopisto/ Kuopion kampus - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010
<URL:http://uku.fi/opiskelu/yhteiskuntatiede_opas.pdf> viitattu 18.2.2010.
<URL:<http://kettinki.uku.fi/ojkkatselu/lukuvuosi.30.html>> viitattu 18.2.2010 ja 23.2.2010.

Jyväskylän yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010
<URL: http://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/perustutkinnot/ops/sto_1.8.2008-31.7.2010> viitattu 18.2.2010.

Lapin yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010
Lapin yliopiston Yhteiskuntatieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010, 2009, M. Tikkanen (toim.) Lapin yliopistopaino, Rovaniemi. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=11452&fileid=16412&file=20090612132229.pdf&pdf=1> viitattu 18.2.2010.

National Association for Social Workers - Code of ethics.
<URL: <http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>> viitattu 12.1.2010.

NASW 2010, NASW Code of Ethics
<URL: <http://utcvms1.vet.utk.edu/VSW/pdf/NASWCodeofEthics.pdf>> viitattu 6.3.2010.

Talentia 2010
<URL: <http://www.talentia.fi/index.php?&id=2471&sm=510>> viitattu 30.1.2010.

Tampereen yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta opinto-opas 2008 – 2009 2009 – 2010. Yhteiskuntatieteiden kandidaatin ja maisterin ja psykologian kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 2008, L. Sulkanen (toim.), Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere. Saatavilla www-muodossa:
<URL: <http://www.uta.fi/opiskelu/opinto-opaat/pdf/yhttdkopas08-10.pdf>> viitattu 18.2.2010.

Turun yliopisto - Sosiaalityön tutkintovaatimukset 2010
<URL:http://www.soc.utu.fi/laitokset/sosiaalipolitiikka/opiskelu/opaat/opasMateriaalit/so styo_opas_2009-2010.pdf> viitattu 23.2.2010.

Valtioneuvoston asetus yliopiston tutkinnoista 794/2004
<URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>> viitattu 3.3.2009

Muut lähteet:

Keskisuomalainen 15.10.2008, Anita Kärki: Sosiaalityö hukkuu ymmärtämiseen, s.11.