
PEDAGOGINEN ETIIKKA
KOULUKASVATUKSEN
KARTTANA JA KOMPASSINA

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

PEDAGOGINEN ETIIKKA
KOULUKASVATUKSEN
KARTTANA JA KOMPASSINA

PÄIVI ATJONEN

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
erikoistutkija Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 6987 tai (02) 333 8820 (Virastomestarit)

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kansi: Tero Kylä-Junnila
Taitto: Jouni Vilhonen
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2004
ISBN: 952-5401-19-7
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-09-4 (PDF)
ISSN 2489-768X

Tiivistelmä

PÄIVI ATJONEN

Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata opettajaksi opiskelevien 1) käsityksiä opettajan työn eettisestä luonteesta, 2) näkemyksiä ohjaajan, opettajan ja kouluttajan työn eettisistä haasteista käytännössä, 3) oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja sekä 4) pedagogista etiikkaa määritteleviä kuvauksia.

Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2001–2003 Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajaksi opiskelevilta osana opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa pedagogisen etiikan opintojaksoa. Eettisiä käsityksiä koskevan aineiston laajuus oli 185 opiskelijaa, eettisesti haasteellisten tilanteiden kuvauksia saatiin 310 opiskelijalta, oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja arvioivia opiskelijoita oli 76 ja pedagogisen etiikan määritelmän tuotti 106 opiskelijaa.

Tulosten mukaan opiskelijat olivat vahvasti hyve-eettisiä ajattelijoita, jotka uskoivat vaikutusmahdollisuuksiinsa kasvattajina ja opettajina. Tavallisimmiksi opettajan työn eettiseksi haasteiksi nähtiin puolueellisuuden ja oikeudenmukaisuuden kysymykset, vastuun ja vallan suhde sekä pedagogisiin ratkaisuihin (opetussisältöjen valinta ja oppilasarviointi) liittyvät dilemmat.

Oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja tuli arvioida vanhempien kanssa syntyneessä erimielisyydessä, oppilaiden keskinäisessä nahinoinnissa ja kotitehtäviä koskevassa kiistassa. Yksipuolinen päätöksenteko ja keskustelu olivat tavallisia toimintaehdotuksia, joissain tapauksissa ongelma haluttiin delegoida kollegalle tai rehtorille.

Laadullisesti tarkastellut pedagogisen etiikan määritelmät nostivat esiin arvot ja normit, hyvä-paha-tematiikan, opettajan arvioivan (pedagogisen/reflektiivisen) ajattelun, kasvatustieteiden prosessin, oikeudet ja velvollisuudet, ihmisten välisen vuorovaikutuksen sekä opettajan oman ammatillisen kehittymisen.

Tutkimusaineisto on tapaustutkimuksellinen, mutta se antaa varovaisia mahdollisuuksia yleistää tuloksia opettajaksi opiskelevia laajemminkin koskeviksi.

Avainsanat: pedagoginen etiikka, ammattietiikka, kasvatustieteet, opettajan koulutus

Abstract

PÄIVI ATJONEN

Pedagogical ethics as the map and compass for education in schools

The purpose of this research was to describe (1) student teachers' understanding of the ethical character of a teacher's work, (2) their views on the practical challenges facing tutors, teachers and teacher trainers in their work, (3) their ways of ensuring fairness in their dealings as teachers, and (4) their own definitions of educational ethics.

The material was compiled from student teachers at the Department of Education, University of Joensuu, in 2001-2003, as part of their studies in the ethics of teaching. The material on the understanding of ethical concepts was gathered from 185 students, the descriptions of challenging situations from 310, information on ways of ensuring fairness from 76 and definitions of the ethics of teaching from 106.

The results suggest that the students were thinking along the lines of the essential goodness or badness of human conduct. They believed in their chances as teachers and educators of influencing their pupils' thoughts and actions. They regarded the most typical ethical challenges with which the teacher is faced as comprising questions of fairness and impartiality, the relation between power and responsibility and dilemmas concerned with pedagogical choices (content of teaching and evaluation of pupils' performance).

The main situations in which a teacher's ways of ensuring fairness would need evaluation were thought to be disagreements with parents, skirmishes and teasing between pupils, and conflicts over homework. The usual suggestions for action were either discussion or the imposing of a decision by the teacher, but in some cases it was thought desirable to refer the matter to a colleague or the head teacher.

The definitions of pedagogical ethics made mention of values and norms, the theme of good and evil, the evaluative thought (pedagogical or reflective) required of a teacher, the educational process, rights and responsibilities, human interactions and the teacher's own professional development.

Although the material used gives this research the character of a case study, it opens the way to a cautious generalization of the results to apply to all teacher students.

Key words: pedagogical ethics, professional ethics, education, teacher education

SAATTEEKSI

Käsillä oleva julkaisu on ollut todistamassa Mekrijärven kolmea hyvin erilaista ja omalla tavallaan puhuttelevaa vuodenaikaa. Laadullisen aineiston litterointi ja karkea ensianalyysi tapahtuivat helmikuuisessa pakkasessa, jolloin järvi uinui lumi- ja jääkannen alla. Tuloksia kirjoittaesani elokuussa lämpöä oli noin 45 astetta enemmän, ja peilityni järvi kutsui vilvoittamaan helteiden hellimää kehoa ja huuhtelemaan tieteellisiä ajatuksia. Tänään, viimeistelyn päivänä, silmiäni eteen avautuu tutkijankammioni ikkunasta tumma ulappa, johon hyytävä syksyinen puhuri raidoittaa kuohupäitä nolla-asteisessa säässä. Vesi valmistautuu taas talveen.

Ilman Joensuun yliopiston Mekrijärven tutkimusaseman rauhaa tätä julkaisua ei olisi. Täällä ajatukset sekä lepäävät että liikkuvat. Täällä, pakoretkillä urbaanin hallintoarjen hälinästä, on ollut aikaa ja tilaa kysyä kasvatuksen tarkoitusta, pedagogista vastuuta, ihmisen päämäärää ja hyvän elämän ehtoja. Kysymyksistä ja vastauksista olen yrittänyt tallentaa jotain merkittävää raporttini sivuille.

Olen teoreettisten taustojen tunnustelun ja aineistojen kuuntelun aikana monesti muistanut sitä tulevaa historian opettajaa, joka pedagogisen etiikan opintojakson alkukyselyssä muutama vuosi sitten kirjoitti: ”Tämä on minulle turha kurssi, koska minä vain opetan historiaa.” Etiikka ei suorituskeskeisessä tulosajassamme ole ensikuulemalta kaikkein innostavin aihe, ja samalla se on juuri nyt tärkeä aihe. Monille aineenopettajaksi opiskeleville on pitkään vieras se ajatus, että opettajan työ on muutakin kuin oppiaineen opettamista. Siperia opettaa, voisi joku

nyt sanoa, mutta toivon voineeni kahdenkymmenen luentotunnin aikana raottaa edes hieman tulevan pedagogin silmiä opettajan monimuotoiseen kasvatukselliseen vastuuseen.

Olen kiitollinen sekä edellä mainitsemalleni opiskelijalle että hänen sadoille opiskelutovereilleen, jotka ovat tarjonneet minulle moninaisia ajatuksiaan pedagogisesta etiikasta tutkittaviksi jo usean vuoden aikana. Ilman heitä ei tätä kirjoitusta olisi olemassa. Jos he itse eivät raporttini tuloksia näe, ne puhuvat ainakin heidän seuraajilleen. Itse asiassa ne ovat puhuneet antamalla jo ennen tätä julkaisua minulle kouluttajana uusia ajattelemisen aiheita, ja ne olen jo pannut opetuksessani kiertoon.

Sanottakoon mitä tahansa vieraalla kielellä ja artikkeleina julkaisemisesta, josta minullakin on tietysti kokemusta, on ollut todella palkitsevaa rakentaa pitkäjänteisesti kerätystä aineistosta ihan vanhanaikaisesti monografiaa ja pukea kaikki sanoiksi rikasta äidinkieltä käyttäen. Kokemus on ollut opettavainen ja työn iloa tuottava!

Olen saanut raportin viimeistelyyn kahden anonyymin asiantuntijan palautteet, jotka ovat vahvistaneet käsitystäni julkaisun tarpeesta ja joissa ehdotettuja korjauksia olen pyrkinyt toteuttamaan. Kiitän Suomen Kasvatustieteellisen Seuran Kasvatusalan tutkimuksia-sarjan toimituskuntaa raporttini hyväksymisestä julkaistavaksi ko. sarjassa. Olen erityisen kiitollinen toimituskunnan sihteeri KL Juhani Tähtiselle sekä julkaisun sisältöä koskeneista hyvistä kommentteista että erinomaisen joustavasta teknisestä yhteistyöstä raportin saattamiseksi ihmisten ilmoille.

Kiitokseni osoitan myös tutkimusaineiston osia taltioineelle harjoittelija Pirjo Primieltalle sekä hyvän englanninkielisen tiivistelmän ripeästi kääntäneelle pitkäaikaiselle yhteistyökumppanilleni Malcolm Hicksille.

Joensuun yliopiston Mekrijärven tutkimusasemalla, Ilomantsissa
lokakuun 14. päivänä, 2004

Päivi Atjonen

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	9
2. PEDAGOGINEN ETIIKKA KASVATUKSEN JA OPETUKSEN KESKIÖSSÄ ...	13
2.1 PEDAGOGISEN ETIIKAN TARVE JA TARKOITUS	15
2.2 PEDAGOGISEN ETIIKAN KÄSITTEELLISTÄMISTÄ	17
2.3 ERÄITÄ KLASSISEN ETIIKAN KYSYMYKSIÄ PEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA	27
2.4 KASVATUS EETTISENÄ PROSESSINA	32
2.5 PEDAGOGINEN VUOROVAIKUTUS EETTISENÄ KYSYMYKSENÄ	39
2.6 OPETTAJANA KEHITTYMINEN JA OPETTAMINEN AMMATTINA EETTISESTÄ NÄKÖKULMASTA	42
2.7 VIITEKEHYKSEN KOONTA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	57
3. TOTEUTUS	61
3.1 AINEISTONKERUUVÄLINEIDEN PERUSTEET	61
3.2 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄT JA NIIDEN HANKINTA	65
3.3 TUTKIMUSSTRATEGIAN JA -OTTEEN PERUSTEET	67
3.4 AINEISTOJEN ANALYSOINTITAVAT	69
4. OPETTAJAN TYÖN EETTISET HAASTEET OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ARVIOIMINA	75
4.1 HYVEET, DILEMMAT, VAIKUTTAMINEN JA OPETTAJUUS OPISKELIJOIDEN KÄSITYSTEN MUKAAN	75
4.2 OPETTAJAN TYÖN EETTISET DILEMMAT TULEVIEN OPETTAJIEN ARVIOIMINA	81
4.3 OPETTAJAKSI OPISKELEVAT OIKEUDENMUKAISTEN MENETTELYTAPOJEN VALITSIJOINA: KOLME DILEMMAA	89

5. PEDAGOGINEN ETIIKKA OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN MÄÄRITTELEMÄNÄ	95
5.1 PEDAGOGISTA ETIIKKA KOSKEVIEN KUVAUSTEN MÄÄRÄLLISTÄ TARKASTELUA	96
5.2 PEDAGOGINEN ETIIKKA ARVOJEN JA NORMIEN EKSPLIKOIJANA	103
5.3 HYVÄN JA PAHAN, OIKEAN JA VÄÄRÄN KYSYMYKSET PEDAGOGISEN ETIIKAN NÄKÖKULMASTA	107
5.4 ETIIKKA JA MORAALI TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN RAJAPINNASSA	111
5.5 PEDAGOGINEN ETIIKKA ARVIOIVANA AJATTELUNA	113
5.6 PEDAGOGINEN ETIIKKA JA KASVATUS TOISIINSA KIETOUTUVINA KYSYMYKSIINÄ	117
5.7 VELVOLLISUUDEN, OIKEUDEN JA OIKEUDENMUKAISUUDEN NÄKÖKULMA PEDAGOGISEEN ETIIKKAAN	120
5.8 PEDAGOGISEN VUOROVAIKUTUKSEN EETTISET ASPEKTIIT	123
5.9 PEDAGOGINEN ETIIKKA OPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITYKSEN NÄKÖKULMASTA	127
5.10 MUITA KUVAUKSIA PEDAGOGISESTA ETIIKASTA	129
6. TUTKIMUSTEHTÄVITTÄINEN TULOSKOONTA	133
7. POHDINTA	137
7.1 PEDAGOGINEN ETIIKKA OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEENA	138
7.2 OPETTAJA EETTISENÄ AJATTELIJANA JA TOIMIJANA	140
7.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	142
LÄHTEET	146
LIITTEET	155

1. JOHDANTO

Onko opettajan työ vain oppiaineen opetusta? Saako toiseen ihmiseen vaikuttaa? Miten kasvatusvastuu jakautuu koulun ja kodin kesken? Voiko opettaja käydä käsiksi oppilaaseen? Miten olla hyvä auktoriteetti? Mitä on pedagoginen etiikka tai eettinen pedagogiikka? Pureudun käsillä olevassa julkaisussani mainitunkaltaisiin kysymyksiin useista sadoista Joensuun yliopistossa opettajaksi opiskelleista vuosien 2001–2003 aikana kokoamieni tutkimusaineistojen avulla, jotka mahdollistavat sekä määrällisen että laadullisen analyysin.

Kasvatukseen, opetukseen ja ohjaukseen sisäänrakentuu aina arvoja, jotka vaikuttavat tavoitteiden, oppisisältöjen, opetusmenetelmien ja arviointitapojen valintaan. Joku on kirjoittanut opetussuunnitelman, johon on valittu jotain ja jotain on jätetty sen ulkopuolelle. Opettaja-oppilas-vuorovaikutus on täynnä eettisiä latauksia, koska vaikkapa interaktion osapuolten ikä ja valtaosuudet vaihtelevat merkittävästi. Hyvät tavat toisten kohtaamisessa ja kouluyhteisön yhteispelin turvaamisessa ovat ensiarvoisia, ja niidenkin taustalta löytyy arviointia, mikä on hyvää ja pahaa, oikeaa tai väärää, ts. eettisesti ja moraalisesti kestävää.

Etiikan näkyvyys opettajankoulutuksessa on vaihdellut eri aikakausina, mutta ehkä erityisesti kansakoulunopettajaseminaarien aikana opettaja moraalisena ajattelijana ja toimijana oli vahvemmin esillä kuin nykyisin. Välillä on eletty esimerkiksi 1970–1980-luvulla aikoja, jolloin uskottiin tieteelliseen opettajankoulutukseen, ts. siihen, että kun tuleville opettajille opetetaan hyvät ja tieteellisesti validit opetusmenetelmät, he ovat valmiita pedagogisiin tehtäviinsä.

Opettaja moraalisenä toimijana on palannut kuitenkin keskusteluihin aikana, jota repivät monensuuntaiset arvot ja periaatteet. Lapset ja nuoret elävät kuin etiikan supermarketissa, jossa on tarjolla paljon halpahintaisia tuotteita, joita koskevien ostopäätösten seuraukset pitkällä aikavälillä ovat arveluttavat. Vanhempien kasvatusotteen oheneminen ja epävarmuuden lisääntyminen ovat olleet omiaan kääntämään katseita opettajaan ja kouluun: pitäisikö sieltä paikata henkistä aukkoa, joka lähiyhteisöjen hajoamisesta ja pluralismista on kasvavien lasten ja nuorten maailmaan revennyt? Niemi (2002, 125) sanookin, että lapset ja nuoret toimivat yhteiskunnan ilmapuntareina, jotka tuovat koulun yhteiskunnan hyvin- tai pahoinvoinnin oireet.

Toisaalta opettajat viestivät, että he joutuvat tekemään liikaa sellaista työtä, joka ei ole nk. varsinaista opettamista. Miten toimia menestyksellisesti poliisina, perheneuvojana, sosiaalityöntekijänä, juristina ja ravintoloitsijana, kun lasten ja nuorten muista lähi- tai etäkasvattajista ei siihen ole? Miten opettajan omat voimat riittävät ja eettis-moraaliset periaatteet kestävät jatkuvassa muutosten ja vaatimusten tulituksessa, jossa heidän tulisi olla vahvoja aikuisia keskenkasvuisten keskellä? Voisiko pedagoginen etiikka antaa suuntaa ja välineitä, kartan ja kompassin, kohdata monimuotoistuvat haasteet?

Etiikan historia on yhtä pitkä kuin tieteen historia, sillä filosofia kaikkien tieteiden emotieteenä on käsitellyt eettisiä kysymyksiä Sokrateen, Platonin ja Aristoteleen ajoista saakka. Ihmisen arvoitus on askarruttanut klassisia ja uuden ajan ajattelijoita herättäen kysymyksiä esimerkiksi hyvästä ja onnellisesta elämästä, oikeasta ja väärästä, oikeudenmukaisuudesta ja velvollisuudesta. Ne kaikki ovat oleellisia myös kasvatuksen ja opetuksen kannalta, koska Kantin tavoin sanoen ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta. Eettisesti kestävä opetus ja kasvatustavat eivät ole vain rationaalista harkintaa vaan edellyttävät inhimillistä tahtoa ja tunteita, kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja palvelukseen. Muun muassa näihin kysymyksiin pureudun pääluvussa 2.

Suomalaisista tutkijoista alan ennalta kulkijoihin kuuluu ilman muuta Räsänen (1993a–d), joka käsitteellisti 1990-luvun alkuvuosina ansiokkaasti opettajan eettistä tehtävää. Vuosikymmenen puoliväli oli tällä saralla hiljaisemman elon aikaa, vaikka tuolloin julkaistiinkin esimerkiksi Törmän (1996) väitöskirja ja Pitkäsen (1996) toimittama artikkelikooste

”Kasvatuksen etiikka”. Opettajien ammattijärjestö edisti omalta osaltaan opetustyön eettisiä kysymyksiä koskevaa pohdintaa vuonna 1998 laatimalla opettajan eettiset periaatteet, missä yhteydessä julkaistiin artikkelikokoelma (OAJ 1998); toinen kokoelma ilmestyi vuonna 2002 (OAJ 2002).

Tutkijoista kasvatustieteen tutkimiseen etiikka-keskusteluun osallistuvien joukosta sen jälkeen Tirri (1998, 1999) ja Launonen (2000). Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus on esimerkiksi Kansan tutkimusryhmässä (2000) löytänyt linkkejä pedagogiseen etiikkaan, jota Kansan tarkasteli jonkin verran saksalaisesta perinteestä nousevassa koulupedagogiikka-raportissaan jo vuonna 1992.

Ehkä keskustelun aktivoitumiseen 1990-luvulla vaikutti osaltaan myös innokas kansallinen ja kansainvälinen tutkimustyö, joka kohdentui opettajan ammatilliseen kehitykseen ja reflektointiin työtoteutuksessa. Se nosti professiosta esille vahvasti moraalisia ja eettisiä osa-alueita.

Pari viime vuotta ovat olleet eettisten kysymysten tarkastelussa aktiivisia, sillä alalta ovat ilmestyneet muun muassa Hyytiäisen (2003), Harjusen (2004) ja Frimanin (2004) väitöskirjat sekä Vuorikosken, Törmän ja Viskarin (2004) teos opettajan vaietusta vallasta, jota myös Nuutinen (1995, 1997) on aiemmin käsitellyt tutkimuksissaan.

Itse olen osallistumassa julkaisullani keskusteluun siksi, että sain uuden työpaikan myötä opetettavakseni opintojakson ’Pedagoginen etiikka’. Se osoitti opettajaksi opiskelevienkin olevan kiinnostuneita aihepiiristä, sillä vuosien 2001–2003 palautetietojeni mukaan kolmannes opiskelijoista ilmoitti jo opintojakson alussa pitävänsä pedagogista etiikkaa kiinnostavana, ja toisella kolmanneksella myönteinen suhtautuminen pedagogiseen etiikkaan lisääntyi opintojakson kuluessa.

Etiikan opetus pedagogisesta näkökulmasta tuntui minusta kiehtovalta heti aluksi, ja kirjallisuuden avulla tapahtunut perehtyminen kasvatukseen eettisiin aspekteihin lisäsi kiinnostustani. Teema ankkuroitui sopivasti aiempaan tutkimusaiheeseen, opettajaksi opiskelevien pedagogisen tietoisuuden ja ajattelun kehittämiseen (Atjonen 1998), joten siirtyminen lähitutkimusaiheeseen sujui helposti. Koska opintojakso oli minulle uusi, halusin opetukseni kohdentumisen turvaamiseksi tietoa myös siitä, millaisia ennakkokäsityksiä nuorilla opettajaksi opiskelevilla oli etiikan, kasvatuksen ja opetuksen yhteydestä. Niin syntyi ensimmäinen kyselylomake, joka on saanut osin erilaisia sisältöjä vuosien kuluessa.

Alusta saakka tutkimusmielenkiintoni on kohdistunut sekä *eettisiin, asennetyyppisiin käsityksiin että haasteisiin, joita tulevat opettajat tietävät ja olettavat kuuluvan opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työhön*. Lisäksi yhdeksi tutkimuskysymykseksi on muotoutunut, *millaisia menettelytapoja tulevat opettajat pitävät tietyissä tilanteissa oikeudenmukaisina*. Näihin kysymyksiin perehdytään tässä julkaisussa empiiristen kyselyaineiston osalta neljännessä pääluvussa.

Opintojaksojeni alku- ja loppukyselyissä on säilynyt koko ajan (v. 2001–2003) tehtävä, jossa olen pyytänyt opiskelijoita kuvaamaan, *mitä he ymmärtävät pedagogisella etiikalla*. Se on tärkein tutkimuskysymykseni, ja sitä varten kootun kirjoitelma-aineiston laadullinen analyysi muodostaa käsillä olevan raportin toisen päätulosluvun (= luku 5).

Huolimatta edellä luetelluista etiikan alan monista tutkimuksista, omaa raporttiani vastaavaa tutkimuskysymyksien asetelua ei juuri maastamme löydy. Selviä yhtymäkohtia hankkeellani on Tirrin (1998, 1999) tutkimuksiin, ja tulossa oleva Martikaisen (2004) väitöskirja käsittelee työssä jo olevien opettajien eettisiä periaatteita. Klassisen etiikan peruskysymysten tarkasteluista pedagogiikan silmälasien läpi, suomenkielellä, yksissä kansissa ja tavalla, joka mahdollistaa raportin käytön myös oppimateriaalina, on ollut pulaa. Esimerkiksi kasvatustieteen lähteet käsittelevät teemoja hieman toisella otteella ja toisesta näkökulmasta. Pedagoginen etiikka luetaan praktisen, soveltavan etiikan alaan, mikä pitää minut lähellä opetus-oppimis-prosesseja ja niiden ohjaamisen kysymyksiä sekä edellyttää analyttisen otteen lisäksi normatiivisuuden tarkastelua.

Erityisesti opettajankoulutuksen kannalta tutkimuksellani on merkitystä keskustelun ylläpitäjänä arvoista, ihmiskäsityksestä ja opettajan moraalista tehtävästä sekä hänen ammattitaitonsa kehittämisen tarpeesta koko työuraa ajatellen. Vaikka tulokset kertovat opettajaksi opiskelijoista, on olemassa selviä viitteitä siihen, että niillä on relevanssia myös jo työssä oleviin pedagogeihin. Tässä en sulje ajatuksistani pois yliopistojen ja korkeakoulujen opettajia, vaikka heidän pohtimansa eettis-moraaliset kysymykset ovat opiskelijoiden iän vuoksi hieman toisenlaisia. Silti sama perusviritys oikean ja väärän, hyvän ja pahan sekä oikeaan ja hyvään ohjaamisen oikeutuksesta ja keinoista on läsnä heidänkin keskuudessaan.

2. PEDAGOGINEN ETIIKKA KASVATUKSEN JA OPETUKSEN KESKIÖSSÄ

Eräs lukiolaisryhmä oli luetellut heitä pohdituttaneita kysymyksiä seuraavasti: Seksuaalisuus, vapausko pilaa meidät? Parisuhteen rappio tuhoaa perheen tai yhteiskunnan? Abortti, eutanasia, itsemurha. Kuka saa päättää elämästä ja kuolemasta? Liike-elämän etiikka. Onko kaikki sallittua jos se tuo rahaa? Poliitiikan moraali? Velvoittaako poliitikkoja sama moraali kuin muita? Työn etiikka. Onko työ siunaus vai kirous? Kulutuksen etiikka. Kuluttaminen ja shoppailu on ihanaa. Jouluhössän ylistys? Väkivalta lisääntyy. Elokuvat ilman väkivaltaa ovat tylsiä. Sota on kaunista? Kehitysapu, tarvitseeko heitä auttaa? Pakolaisia lisää Suomeen? Urheilun etiikka. Urheilu raaistaa? Urheilu on bisnestä? Luonnon suojelemisen etiikka. Tuhoammeko luonnon? Kettutyöt? Metsänhoito ja luonnonsuojelu. Metsien sertifiointi? Eläinjalostus, geenimanipulaatio. Väestökasvu, syntyvyyden rajoittaminen? Tulevaisuuden tutkimus. Geenitutkimus ja perinnöllisyshygienia.

Luetelma tarjoaa jonkinlaisen näyn niihin kysymyksiin, joita nuoret ja lapset joutuvat elämismaailmassaan kohtaamaan ja jotka tulevat oppilaiden mukana myös kouluun. Nykyopettaja joutuu ristiriitaiseen tilanteeseen, koska moraalisen ja eettisen yhtenäiskulttuurin hajottua hänellä ei ole enää itsestäänselviä kasvatus- ja opetustyön perusteita, ja samalla häneen kohdistuu enenevästi erilaisia odotuksia koulun ulko-

puolelta. Värri (2003, 43) kuvaa, miten opettajan ”on päivittäin tasapainoiltava nuoriso- ja korkeakulttuurin välillä, oltava kiinnostava, suositteleva ja samalla hyvän käytöksen normeja ja esteettisen kasvatuksen ihanteita toteuttava aikuisen malli”.

Tarkastelen tässä luvussa pedagogisen etiikan perusteita sekä klasisisen etiikan eräiden teemojen avulla että käytännöllisen etiikan näkökulmasta ammattieettisenä kysymyksenä. *Pedagoginen eli opetusta, oppimista, kasvua ja kasvattamista koskeva etiikka* heijastaa aikakautensa arvoja, joita myös opettajankoulutus on pyrkinyt ottamaan huomioon sekä kansakoulunopettajaseminaarien että yliopistollisen akateemisen koulutuksen opetussuunnitelmissa.

Siveelliseen luonteenkasvatukseen tähdännyt kansakoulunopettajien koulutus muuttui 1960–1970-luvuilla teknistyneeksi uskoksi, että hyvät opetusmenetelmälliset valmiudet saanut ”didaktikko” oli paras opettaja. Ammatillis-tieteellinen opettajankoulutus on 1970-luvun lopusta lukien alkanut hitaasti ymmärtää, että opettajuuden inhimillisiä kvalifikaatioita kuten empatiaa, pedagogista rakkautta, työn tekemistä persoonallisuutta välineenä käyttäen sekä lasten ja nuorten ohjauksellista kohtaamista kaivataan nykykoulussa entistä kipeämmin.

Raporttini henkeä ja sisältöä kuvaa hyvin Niemen (1995, 32–34) jo noin kymmenen vuotta sitten esittämä arvio opettajan työstä eettisenä ammattina. Eettisyys liittyy hänen mukaansa erityisesti opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, mutta myös sisältöjä ja menetelmiä koskeviin valintoihin. Opettaja on vastuussa sekä oppilaiden kehityksestä että itsensä ja ammattinsa kehittämisestä. Eettinen ammatti edellyttää kykyä reflektioon. Samat ideat kuin Niemen kuvauksessa näkyvät opettajien ammattijärjestön eettisissä ohjeissa (OAJ 1998, 74–76).

Koska empiirinen aineistoni koostuu opettajaksi opiskelevista ja heidän pedagogiseen etiikkaan kohdistamistaan odotuksista ja käsitteellistyksistä, on taustaksi tarpeen tarkastella, miksi eettisten kysymysten esiin ottaminen pedagogisista kysymyksistä puhuttaessa on yleensä ottaen tärkeää ja ajankohtaista. Se auttaa asettamaan opiskelijoiden näkemykset mittasuhteisiinsa: millaisista kokonaisuuden osista he ovat kiinnostuneita tai huolestuneita?

2.1 Pedagogisen etiikan tarve ja tarkoitus

Monet tutkijat ovat esittäneet huolensa ajassa liikkuvien arvojen jäsenymättömyydestä. Arvotyhjiöstä on puhuttu ehkä siksi, että perinteisiä kristillisiä arvoja on kohdannut eroosio modernisaatioprosessissa, jolloin on tullut tunne tyhjiöstä (Cairns 2001). Todellisuudessa arvot ovat korvautuneet uusilla – monesti ylikansallisen tajuntateollisuuden tuottamilla – arvoilla, joiden kirjo näyttäytyy kasvavien lasten ja nuorten näkökulmasta jopa pelottavalta. Räsänen (1993c, 36–38) onkin varoitannut, että jos kasvatuksessa pyritään vain suvaitsevaisuuteen, uhkaa arvorelativismi, jolloin oppilaalle ei jää mitään käsitystä siitä, mikä yksilön yhteiselämän tai yhteiskunnan kannalta on tärkeää tai oikeaa.

Häyry ja Häyry (1997) kuvaavat nykytilannetta osuvasti:

”Yksi aikamme julkisen keskustelun vakioaiheista on moraalien muuttuminen. Puhutaan aatteiden ja ihanteiden kuolemasta, arvojen kaaoksesta, nuorison muuttuvasta maailmankuvasta ja yleensä ihmisten kovista, itsekkäistä asenteista. Toisaalta puhutaan myös aatteiden ja ihanteiden paluusta, perinteisten arvojen tulosta kunniaan, nuorison konservatiivisuudesta ja yleensä ihmisten pehmenevistä, muut ihmiset huomioon ottavista asenteista.” (emt. 199.)

Vastakkaiset keskustelujuonteet selittyvät Häyryjen mukaan sillä, että ihmiset muodostavat arvoiltaan erilaisia ryhmiä tai toisaalta sillä, että mainonta ja media säätelevät kulutusta tuomalla esille vuoroin kumpaakin.

Häyryn ja Häyryn esiintuomaan ryhmien erilaisuuteen voidaan Onnismaan (2000, 296) tavoin lisätä, että joidenkin ihmisten mielestä perinteiset arvot eivät ole toimivia, toiset taas uskovat ihmisarvon, vapauden, tasa-arvon ja solidaarisuuden voivan toimia yhteisenä pohjana myös postmodernissa maailmassa. Moderniin siirryttäessä hyvää ja oikeaa käsittelevät kysymykset erkanevat Onnismaan (2003) mukaan helposti toisistaan. Yksilöllisyys korostuu voimakkaasti: tulee toteuttaa itseään, ei elää keskinäisiä riippuvuus- ja velvoitesuhteita kunnioittaen.

Ternaskyn (1993) mukaan ajassa liikkuu sekä relativismia että absolutismia, mitä Niemi (2003, 148–149) käsittelee fundamentalismin ja välinpitämättömyyden esiinmarssina. Osa ihmisistä luovuttaa toimijan roolinsa jollekin ideologiselle ääriliikkeelle, jossa jonkinlainen ahdasmielisyys ja suvaitsemattomuus ovat hallitsevia. Toiset objektivoivat subjektiuden

ajattelemalla, ettei mihinkään voi oikeasti vaikuttaa, jolloin kaikki asiat demoralisoidaan, ja usko ja luottamus ihmiseen häviävät. Kumpaakaan suuntaa ei voi tietenkään pitää kasvatuksen kannalta toivottavana.

Leon (2002) artikkelissa ”Professors who see no evil” raportoitiin collegeopiskelijoita koskeva tutkimus. Sen mukaan 73 % opiskelijoista ilmoitti, että heidän kouluttajansa ovat sanoneet, ettei ole olemassa universaaleja näkemyksiä hyvästä. Jopa 10–20 % opiskelijoista ei esimerkiksi tuominut natsien sodanaikaisia tekoja, koska heidän mukaansa ulkopuolelta ja toisesta kulttuurista käsin ei voi arvostella toisten ratkaisuja. Artikkelin arvioi, että vallitsee ”multiculturally tolerance, nonjudgemental campus culture”.

Vincent ja Meche (2001) tutkivat 14–18-vuotiaita, miten he tunnistavat epäeettistä käyttäytymistä. Nuorten tuli arvioida kyllä-ei -asteikolla 23 epäeettisestä kuvauksesta, oliko toiminta eettisesti hyväksyttävää, ja toimisivatko he itse samoin. Tulos oli, että 26 % opiskelijoista ei tunnistanut tapauksia eettisesti arveluttaviksi, ja keskimäärin 44 % vastaajista oli valmis toimimaan samalla tavalla (emt. 5).

Vaikuttaa siis siltä, että eettisen arvioinnin tarve on yhteiskunnassa ja siten myös koulussa mitä ajankohtaisinta kasvatettavien tasapainoisten elämänedellytysten turvaamiseksi. Tekniikan nopea kehitys, muuttunut taloudellinen tilanne, uusi moniarvoisuus, nopea kansainvälistyminen, kasvava juurettomuus ja uusi henkinen uteliaisuus velvoittavat oikeaväärä- ja hyvä-paha -keskustelujen äärelle. Koulukskasvatuksen ja opettajan kannalta joudutaan ottamaan kantaa vaikkapa kasvatuksen päämääriin, kasvatustasapainoon ja oikeuteen, lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin sekä auktoriteettiin, joilla kaikilla on eettinen ulottuvuutensa.

Opetustyön eettisyyteen liittyy erit yisiä perusteita, joita Räsänen (1998) on käsitellyt neljältä kannalta: Opetus ja kasvatustasapaino sitoutuvat arvoihin, jolloin opettajan ammatin eettisyys sisäänrakentuu niihin väistämättömästi. Kun pedagogisen suhteen toisena osapuolena on omia oikeuksiaan täysipainoisesti puolustamaan kykenemätön keskenkasvuinen, aikuiselta tarvitaan erityistä eettistä herkkyyttä. Lukuisat yhteistyötahot erilaisine vaatimuksineen edellyttävät opettajalta eettistä harkintaa, kenen puolella seisoa. Neljänneksi kasvatustasapainon sosiaalistava tehtävä asettaa mittavia eettisiä odotuksia opettajan ammatille. Varsin samantyyppisiä näkemyksiä esitti jo kaksikymmentä vuotta sitten Tom (1984) teokses-

saan ”Teaching as a moral craft”, joka oli keskeisenä teoreettis-filosofisena lähtökohtana Niemen (1988) tutkimuksessa ”Is teaching also a moral craft for secondary school teachers?”.

Törmä (1996, 13) siteeraa Kalkasia ja Sarvimäkeä, joiden mukaan *eettisen pohdinnan* tehtävänä on tiedostaa ja analysoida eettisiä ongelmia, esittää ratkaisuja ja perustella ne, hahmottaa eettisiä suuntaviivoja, kehittää moraalista tietoisuutta sekä viime kädessä edistää moraalista kasvua. Täsmennettäessä em. määrittelyä pedagogiseen etiikkaan voidaan sanoa, että se tarkastelee oppilaiden ja opettajien ajattelua ja toimintaa koulussa sekä vastuuta toisia ihmisiä kohtaan. Pedagogisen etiikan piiriin kuuluvat kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen kysymykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, hyvästä ja onnellisesta elämästä sekä niitä koskevasta päätöksenteosta ja sosiaalisista normeista. Samojen kysymysten ääreen olen pannut opettajaksi opiskelevat sekä opetukseni että tutkimustiedonkeruideni yhteydessä.

2.2 Pedagogisen etiikan käsitteellistämistä

Länsimainen etiikka on syntyjään filosofinen tieteenhaara, jolla on vahvat juuret kreikkalaisessa traditiossa, ja sitä on täydennetty muun muassa saksalaisilla ajattelijajoilla. Toisaalta kristinuskolla on ollut merkittävä vaikutus ihmisten elämään, kulttuuriin ja eettisiin käsityksiin, joten filosofinen perinne on saanut paljon vaikutteita myös teologisesta etiikasta. Suomessa filosofisen ja pedagogisen etiikan yhteys teologiseen etiikkaan on ehkä erityisen vahva voimakkaan evankelis-luterilaisen valtionkirkon vuoksi. Kirkko ja koulu ovat historiassa olleet pitkään erottamattomat.

Teologisen etiikan näkökulmasta nousee vahvasti esille paitsi ajatus ihmisestä Jumalan kuvana niin näkemys ihmisarvosta etiikan ydinkäsitteenä. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus ja lapsen oikeuksien julistus ovat ihmisarvon maallisesti kirjatut dokumentit, jotka ovat myös koulukasvatusta ja opetusta sitovia. Tältä pohjalta *kasvatuksen perusarvoiksi* voidaan nähdä kolme tekijää: Jokainen ihminen on arvokas, ainutkertainen ja korvaamaton. Jokaisella ihmisellä on yhtäläinen arvo. Ihminen on yhteisöllinen olento, jonka elämä saa täyden merkityksen vain suhteessa toisiin ihmisiin.

Moraalia ja etiikkaa voidaan pitää toistensa synonyymeina tai nähdä moraali empirian ja etiikka teorian tason käsitteinä toisistaan poikkeaviksi. Arvot ja normit, joilla on myös maailmankatsomuksessa ja ihmiskäsityksessä tärkeä rooli, vaikuttavat keskeisesti etiikkaan. Eettiset teorit voidaan tyypitellä kolmeen pääryhmään eli teleologisiin, deontologisiin ja konsekventiaalisiin.

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa edellä luettelemiani tutkimusalan keskeisiä käsitteitä ja teorioita. Niiden yhteys empirisiin tutkimustehtäviini on välillinen ja välineellinen: En tutki opiskelijoiden arvoja tai maailmankatsomusta, mutta he kuvastavat aineistoissani niitä epäsuorasti. Teoriaperheiden tuntemus puolestaan auttaa luokittelemaan opiskelijoiden kirjoitelmia. Ilman kummankaan asiakokonaisuuden teoreettista esittelyä aineiston ymmärtäminen ei kokonaisuutena kuitenkaan olisi mahdollista.

(a) Moraalin ja etiikan olemus

Etiikka-sana on alunperin tarkoittanut Häyryn (2002, 11–12) mukaan ihmisen luonnetta ja yhteisössä vallitsevia tapoja sekä näiden tunteudesta ja taitamista. Yksilön etiikka koostuu mm. seuraaviin etiikan tutkimuksen alaan kuuluviin kysymyksiin annetuista vastauksista:

- Millaisia ihmiset ovat ja millaisia heidän pitäisi olla?
- Millaista elämää he pitävät hyvänä ja oikeana?
- Mitä tapoja, tottumuksia, sääntöjä ja lakeja heillä on – ja mitä heillä pitäisi olla?
- Miten he käyttäytyvät ja miten heidän pitäisi käyttäytyä toisiaan kohtaan?

Monesti etiikkaan liittyy kysymys, onko jokin oikein tai väärin, hyvää tai pahaa. Oikean ja väärän yksiselitteisestä tai mekanistisesta etsimisestä Paul ym. (2001) muistuttavat kuitenkin, että

”It is very common to imagine ethics as a kind of moral calculus for solving ethical dilemmas. All we need is the right formula and all of our problems can be resolved. It would be nice if it were really that simple. In the real world, however, life is complex, ambiguous, and often tragic - it does not readily yield to such a calculus. Ethics is not about being right as much it is about being

responsible. We must intend to discover what is right, but we can be mistaken and still be responsible. However, we can do this only if we are prepared to recognise both our own fallibility and our common humanity.” (emt. 4.)

Kreikan 'ethos' tarkoittaa *luonnetta ja tapoja* (vrt. sana 'etiketti') ja latinan 'mores' yhteisössä vallitsevia tapoja ('moralis' = tapoja koskeva) eli viimeksi mainitun perusteella etiikka ja moraali ovat liki synonyymeja (Häyry (2002, 17; Launonen 2000, 30–31; Räsänen 1993a, 8–9). Häyry (emt. 18) tarkoittaa etiikalla ja moraalilla tottumuksia, tapoja ja rajoituksia, jotka säätelevät ihmisten keskinäistä elämää. Puolimatka (2004, 253) siteeraakin Nicholia, joka on kutsunut etiikkaa eräänlaiseksi ihmiskunnan liikennesäännöstöksi.

Moraalifilosofia eli filosofinen etiikka on moraalin tutkimusta järjen varassa eli se ei osallistu arkielämän moraalikeskusteluun, ja metaetiikka on puolestaan etiikan tutkimusta (ks. kuvio 1 seuraavassa b-luvussa). Etiikka on Pihlaisen (2000, 17) mukaan intuitiivista perustuessaan asioiden ajatteluun, mutta moraali perustuu valintoihin ja yhteiskunnalliseen sopimukseen. Westermarck piti etiikan tutkimuskohteena eettistä tietoisuutta sekä sen syntyä ja luonnetta. Siten etiikan tehtävänä on tutkia sitä, mitä pidetään oikeana, ei sitä, mikä on oikein. Westermarck täsmensi, että ”oikea on olemassa vain siinä arvostuksessa, jonka subjekti kohdistaa tiettyihin objektiivisiin tosiseikkoihin, tahdonakteihin tai tekoihin, ja etiikan korkein tehtävä on tämän arvostuksen muodostumisen ja sen lakien tutkiminen” (emt. 17).

Koskisen (1995, 29) mukaan *moraali* muodostuu niistä normeista ja arvoarvostelmista, jotka ohjaavat ihmisten arvioita, päätöksiä ja toimintaa eli moraalinen toiminta perustuu yhteisössä vallitseville säännöille. Pietarinen ja Poutanen (1998, 12) erottavat ensimmäisen ja toisen tason moraalidiskurssin. Heidän mukaansa moraali tarkoittaa empiiristä ilmiötä, josta voidaan tehdä huomioita, joten moraali kuuluu jokapäiväiseen elämään, ja moraalikeskustelu muodostaa praksiksen tärkeän osan. Tätä keskustelua nimitetään ensimmäisen tason moraalidiskurssiksi, ja siihen myös opiskelija-aineistoni jäsenet voivat ottaa osaa. Etiikka muodostaa toisen tason moraalidiskurssin selvittäessään ensimmäisen tason moraalikeskusteluun sisältyviä asioita, mikä metodologisesti on minun tehtäväni tutkijana.

Launonen (2000, 31) toteaa, että monesti etiikka ja moraali synonymistetaan, eikä siitä Pietarisen ja Poutasenskaan (1998, 14) mukaan ole yleensä suurta haittaa. Jos kuitenkin ero etiikan ja moraalin kesken tehdään kasvatuksen näkökulmasta, moraalilla voi Launosen mukaan viitata konformismiin eli mukautumiseen yhteisön yleisesti hyväksymiin moraalivaatimuksiin. Etiikka edellyttää itsenäistä sitoutumista eettisiin periaatteisiin, moraalin taustalla olevaan ideaaliseen koodiin. Eettisessä kasvatuksessa painottuu silloin oikean ajattelutavan (pätevät perusteet) ja moraalikasvatuksessa oikean toiminnan (ulkoiset tavat) merkitys.

Kaikilla ihmisillä on moraalilla, mutta kaikki ihmiset eivät ole moraalisia eikä kaikilla ole etiikkaa. Ensinnäkin moraalittomuus on moraalin yksi muoto, mutta moraalista sinänsä ihminen ei pääse eroon. Olipa moraalilla hyvä tai huono, tiedostettu tai tiedostamaton, sen alaan kuuluvat tekijät ohjaavat yksilöiden todellisuustulkintoja ja arvioita siitä, mitä pitää tehdä, sanoo Koskinen (1995, 27). Etiikkaa ei ole kaikilla siksi, että sen tulee olla tietoista. Etiikka suhteuttaa moraaliset käsitykset teorioihin ja ajatusmalleihin ja auttaa moraalin tulemistä käsitettävämmäksi, johdonmukaisemmaksi ja ristiriidattommaksi. Siksi käytetään esimerkiksi termiä 'ammattietiikka' eikä 'ammattimoraali'. (emt. 29.)

Moraalia ja *moralisointia* Koskinen (1995, 30) eksplikoii puolestaan niin, että moraalilla on jotain sisäistä, mitä ihminen haluaa kuunnella ja noudattaa. Moralisointi tulee ulkopuoliselta, joka vallan, auktoriteetin tai esimerkiksi omien syyllisyydentunteiden perusteella yrittää saada toisen toimimaan tietyllä tavalla. Moraalilla vapauttaa voimia ja motivoi itsensä, mutta moralisointi aiheuttaa helposti protestireaktioita ja kääntyy itseään vastaan. Pursiainen (2002, 35) puhuu moraalista luottamuksen etiikkana: keskinäinen luottamus on hänen mukaansa tärkein peruselementti, jonka loukkauksesta on oikeutettua olla moraalisesti närkästynyt. Pursiainen muistuttaa, että jopa lakia myöten on jouduttu kirjoittamaan sääntöjä, jotka turvaavat keskinäistä luottamusta.

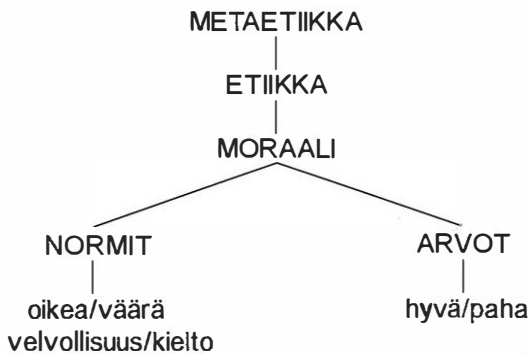
Kouluopetuksen ja -kasvatuksen kannalta moraalilla, etiikkalla, moraalikasvatuksella ja etiikan opetus näyttäytyvät monikerroksisina. Yhtäältä koulun sosiaalistamistehtävä edellyttää, että oppilaita ohjataan hyvään ajatteluun ja toimintaan ja etäännytetään pahasta. Opettaja on siis moraalikasvatuksen toteuttaja. Toisaalta moraalikasvatukseen kytkeytyy indoktrinaation ja manipulaation vaaroja, ja opettajan olisikin viisainta vain

ohjata oppilaita tekemään itsenäisiä valintoja. Näin tullaan jo enemmän etiikan piiriin. Onkin kiinnostavaa nähdä, miten tulevat opettajat hahmottavat kuvatuolaisen kerroksellisuuden.

Etiikka tai elämäkatsomustieto voi olla koulun oppiaine (moraalinimistä oppiainetta ei liene) kirkkokuntiin kuulumattomille, jolloin opettajan suhde siihen muuttuu kohdeluonteiseksi välineen sijasta. Oman tasonsa muodostaa vielä opettajan ammattietiikka: miten hän toimii ammattiryhmänsä edustajana, kohtaa kollegat ja oppilaat sekä kehittää itseään palvelutehtävässä, jonka ydinpäämäärä on oppilaan hyvän edistäminen ja hänen parhaakseen toimiminen?

(b) Arvot ja normit etiikan rakennusaineiksina

Moraalilla ja sen tiedostetulla etiikalla on kaksi pää rakenneosaa eli arvot ja normit. Normit ovat tekemisissä tekojen ja teon tyyppien kanssa, ja ne voivat olla oikeita tai vääriä tai moraalin kannalta yhdentekeviä. Arvoarvostelmat puolestaan liittyvät tiettyihin tiloihin, jotka arvioidaan hyviksi ja tavoiteltaviksi tai pahoiksi ja vältettäviksi. (Koskinen 1995, 32.) Kuvio 1 havainnollistaa arvojen ja normien osuutta moraalisissa.



KUVIO 1. Etiikan keskeisten käsitteiden suhde (Koskinen 1995, 31)

Arvot ovat aina monimutkaisesti läsnä kasvatuksessa. Lee (2001, 31) siteeraa Wardia, jonka mukaan ”Education is turning towards values. It is for values – it has to be. As soon as we delete values, we delete education. No values, no education; and where there is real education, there are genuine human values”.

Arvot näkyvät yksilön intentioissa, suunnitelmissa, päätöksissä ja teoissa sekä ohjaavat yksilön toimintaa. Jotkut arvot ovat sisällään tärkeitä eli itseisarvoja, joillakin arvoilla tavoitellaan jotain muuta eli niitä kutsutaan välinearvoiksi. Arvot ovat kerrostuneita eli joidenkin eteen pitää ponnistella enemmän kuin toisten.

Launonen (2000, 33) määrittelee, että arvot ovat käsityksiä tai uskomuksia, jotka liittyvät toivottavaan lopputulokseen tai käyttäytymiseen, jotka eivät ole tilannesidonnaisia, jotka ohjaavat valintoja ja arviointia ja jotka voidaan asettaa tärkeysjärjestykseen eli muodostaa arvohierarkioita. Arvoihin liittyy sosiaalinen preferenssi eli arvostuksen kohteena oleva asia on kollektiivisesti tavoittelemisen arvoinen.

Pihlainen (2000, 17) toteaa Salmelaan ja Airaksiseen nojautuen, että totuus, lähimmäisenrakkaus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja vapaus ovat yhtä aikaa sekä länsimaista kulttuuria että aitoa, kehittyntä ihmisyhtä ristiin määrittäviä arvoja, vaikka koulukuntakiistoista johtuen perusarvoja määritetäänkin eri tavoin.

Arvostukset ovat henkilökohtaisempia kuin arvot, ja niillä on selvä kohde (esim. raha, auto, ammatti). Arvostukset ovat keskeinen osa yhteiskunnallista ainesta, ja ne muuttuvat yhteiskunnan ja yksilön kehityksen myötä. Arvostuksista voi tulla ihanteita, jotka ovat ihmisen kykyjä ja luonteenpiirteitä, joihin liittyy yhteisöstä nousevia velvollisuuksia ja kunnioitusta (mm. rehellisyys, luotettavuus, oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, suvaitsevaisuus, vastuullisuus).

Häyry ja Häyry (1997, 8–9) huomauttavat, että arvojen tunnistaminen on vaikeaa. Niiden tutkimisessa kysely on tiedonkeruumenetelmänä epävarma, sillä lomakkeilla saadaan vain kuviteltuja ihanteita ja tyhjiä arvostuksia, he suomivat. Moite on minunkin pidettävä mielesäni kyselyihin isojen aineistojen keruussa turvautuessani. Häyryjen mukaan (emt. 11) myönteiset arvot ovat joko toiminnan hyväksytyjä päämääriä (esim. totuus, kauneus, tasa-arvo tai luonnon tasapaino) tai toiminnan hyväksytyjä tapoja, jolloin merkitys kytkeytyy moraali-

siin tai moraalia lähellä oleviin arvoihin (esim. oikeudenmukaisuus, laillisuus tai tehokkuus).

Maailmankatsomus kuuluu etiikan alan peruskäsitteisiin. Se muodostuu tiedollisista uskomuksista, arvoista ja normeista (Launonen 2000, 33). Tiedolliset uskomukset ovat ontologisia käsityksiä maailman tilasta ja arvot käsityksiä siitä, millaisen todellisuuden pitäisi olla, joten arvoihin sisältyy ajatus toivottavasta päämäärästä.

Yksi maailmankatsomuksen osatekijöistä on arvojen ja normien kautta myös *ihmiskäsitys*, joka vaikuttaa merkittävästi siihen, miten ihminen kohtaa toisen ihmisen ja arvostaa häntä (Sarvimäki & Stenbock-Hult 1996, 23–38; Pykäläinen 2004). Ihmiskäsitys on perusteltu kokonaiskäsitys ihmisen olemuksesta, hänen asemastaan luonnossa ja yhteiskunnassa, käsitys hänen kehitysmahdollisuuksistaan mukaan lukien koulutettavuus sekä käsitys ihmisen kehitykseen vaikuttavista seikoista. Ihmiskäsityskin on siis eettisesti vahvasti latautunut käsite.

Arvot synnyttävät normeja eli *normit* ovat oikeasti hierarkisessa suhteessa arvoihin, vaikka esimerkiksi kuviossa 1 ne esitetään toisiinsa rinnastettuina. Normit ilmentävät käsityksiä keinoista, joita tulee käyttää arvoihin liittyvien päämäärien saavuttamiseksi. Koskisen (1995, 42) mukaan normit ovat tekemisissä tekojen ja arvot asiantilojen tai olosuhteiden kanssa. Ne ovat ohjeita, jotka ilmaisevat, miten pitää tai ei pidä menetellä, mutta suoranaista rangaistusta normin rikkomuksesta yleensä ei tule. Sen sijaan säännöt ovat toimintaohjeita, joiden rikkomuksista sanktioidaan tai ainakin sanktiomahdollisuus on olemassa.

Puolimatka (2004, 35) esittelee käsitteen 'arvotunne'. *Arvotunteet* ovat sellaisia intentionaalisia tunteita, joissa arvo-orientaatio on tullut tietoiseksi niin, että arvoja suhteutetaan toisiinsa ja niitä painotetaan niiden suhteellisen tärkeyden mukaan. Arvotunteet eivät luo arvoja vaan auttavat ihmistä tulemaan tietoiseksi kohteeseensa kuuluvista arvoista. Kun arvot avautuvat ihmiselle tunteiden kautta, arvojen keskinäinen tärkeysjärjestys tulee ilmeiseksi. Näin arvojärjestelmän tunnistaminen kirkastuu. (emt. 35–36.) Kaikkien tunteiden taustalla on arvo-orientaatio, mutta ihminen ei aina tiedosta sitä.

Klassisen filosofisen perinteen mukaan henkisiin arvoihin suuntautuneilla tunteilla on johtava asema ihmisen tunne-elämässä. Arvotunteet voivat kuitenkin jäädä kehittymättömiksi, jos niitä ei vaalita tai

niiden merkitystä ei ymmärretä. Ei-henkisten arvojen tunteet ovat helpommin tunnistettavia ja tyydytettäviä, mutta arvotunteiden kautta saatava tyydytys edellyttää pitkää kasvatus- ja sivistysprosessia eli ne avautuvat vasta oppimisen ja harjoittamisen kautta. Puolimatka sanoo, että herkkyyys arvokokemuksille, arvojen ymmärtäminen ja arvotieto vaikuttavat ihmisen tunne-elämän luonteeseen. (emt. 36.)

Koulukasvatusta arvoperspektiivistä tarkastellen joudutaan moni- ja yksiarvoisuuden tavoittelemisen paradoksiin. Nyky-yhteiskunnassa moniarvoisuutta suvaitsevaisuuden merkityksessä pidetään tärkeänä. Samanaikaisesti lapsia ja nuoria tulisi ohjata jonkinasteiseen yksiarvoisuuteen eli löytämään sellaisia suhteellisen harvalukuisia arvoja, joihin voi ankkuroida koko elämänsä; yksilötasollahan ei voi aidosti sitoutua kovin moniin arvoihin. Samaa kysymystä joutuvat pohtimaan myös tulevat opettajat, jotka itsekin ovat peruskoulutuksensa vuosina nuoria ja arvojen ja periaatteiden tunnistusprosessissaan ”keskenkasvuisia”: miten kasvaa aikuisen vastuullisuuden edellyttämiin mittoihin?

Normit ovat (koulu)kasvatuksen sosiaalistavan luonteen kannalta tietysti erityisasemassa. Monet sosiologisesti orientoituneet tutkijat katsovat, että oppilaat ovat koulussa ensisijaisesti juuri omaksumassa yhteisiä normeja, ts. sosiaalistumassa yhteiskuntaan, ei niinkään yksilöllisten taipumustensa kehittämisen vuoksi. Oma katsantokantani ei ole näin ”sosiologinen”.

(c) Katsaus eettisiin teorioihin

Hakiessani työvälineitä pedagogisen etiikan määritelmien laadullisen analyysin tueksi totesin, että etiikan koulukuntien ja valtavirtojen tarkastelu saattaisi olla hyödyksi. Siksi esittelen seuraavassa etiikan eri lajeja kuvaten niille ominaisia piirteitä ja kysymyksenasettelua.

Etiikan tutkimus voi olla luonteeltaan analyyttistä tai normatiivista. *Metaetiikka eli analyyttinen* etiikka tutkii moraalikäsitteiden merkityksiä ja moraaliväitteiden luonnetta eli on luonteeltaan käsiteanalyyttistä; se ei siis anna ratkaisuja moraalisesti ongelmallisiin tilanteisiin tai sääntöjä arkielämään. Analyyttistä etiikkaa voidaan kutsua myös deskriptiiviseksi.

Normatiivinen etiikka pyrkii muotoilemaan mahdollisimman päteviä moraalisääntöjä ja periaatteita etsien niille perusteluja ja pyrkien

ohjaamaan sekä moraalista toimintaa että siitä käytävää keskustelua. Se perustuu rationaaliseen kriittiseen ajatteluun ja pyrkii pitäytymään erossa kaikista arvojärjestelmistä. Käsitteellinen tutkimus auttaa sitä tässä autonomiapyrkimyksessä, joten analyttinen etiikka on normatiivisen etiikan tärkeä väline. (Pietarinen & Poutanen 1998, 13–14.) Käytän yhtenä luokitteluperusteena tulosluvussa 5 kahtiajakoa analyttiseen ja deskriptiiviseen, kun analysoin opettajaksi opiskelevien tuottamia pedagogisen etiikan määritelmiä.

Normatiivisen etiikan päälaajat ovat päämääräetiikka (teleologinen), velvollisuusetiikka (deontologinen) ja seurausetiikka (konsekventiaalinen), joista seurausetiikka liitetään monesti teleologiseen etiikkaan. (Almeder 2000; Häyry 2002; Launonen 2000; Pietarinen & Poutanen 1998; Pihlainen 2000; Tirri 1999.) Käytän myös tätä kolmijakoa yhtenä empiirisen aineistoni etiikkamääritelmien analysointivälineenä luvussa 5.

Teleologiset teoriat pyrkivät pohtimaan kasvatuksen päämäärää ('telos' = päämäärä) ja määrittelemään, millainen ihmisen pitäisi olla voidakseen täydellistyä ja saavuttaa päämääränsä. (Launonen 2000, 40–41.) Pihlainen (2000, 20) on tarkastellut päämääräetiikkaa terveydenhuollossa, jossa se näyttäytyy henkilökohtaisina sekä ammatillisina arvoja arvostuskäsityksinä; päämäärä voidaan ajatella samalla tavalla myös pedagogisessa työssä.

Tarkastelen hyveitä tarkemmin luvussa 2.3 mutta totean jo tässä, että monissa teoksissa teleologista etiikkaa tarkastellaan hyve-eettisenä näkemyksenä eli *virtuismina*. Hyve on luonteenomaisuus tai kyky, jonka avulla voi tähdätä hyvään elämään ja onnellisuuteen. Vaikkapa hoitotyön hyveinä voidaan nähdä toisen ihmisen auttaminen ja tukeminen, hoitotyön hyvään pyrkiminen sekä tavoite kehittyä ihmisenä (Pihlainen 2000, 21–22), joista voisi käyttää myös nimitystä 'sankaruus'. Hyveitä voi pitää arvojen kaltaisina, sillä ne kohdistuvat useimmiten toisen ihmisen epäitsekääseen auttamiseen, jollaisesta myös kasvatuksessa ja opetuksessa on monessa mielessä kyse. (Almeder 2000, 90–107; Pietarinen & Poutanen 1998, 164–174.)

Velvollisuusetiikka edellyttää lakien, sääntöjen (esim. koululainsäädäntö ja ohjeet) ja periaatteiden (esim. opettajan eettiset ohjeet) noudattamista päämäärästä ja seurauksista riippumatta. Näissä *deontologisissa* teorioissa on sääntöteorioita (hyvän ja pahan vaatimusten erottelu

sääntöjen avulla) ja toimintateorioita (mitä pitäisi tehdä). Klassinen sääntöperustainen näkemys on Kantin kategorinen imperatiivi: ”Toimi niin, että käytät ihmistä, sekä omaa että jokaisen muun persoonaa, aina samalla tarkoituksena eikö koskaan pelkästään välineenä” (Almeder 2000, 62; Pihlainen 2000, 22). Yksilön itselleen asettamia sääntöjä voi kutsua sisäisiksi velvollisuuksiksi. Sellaisina voivat toimia kasvatustyössä pedagogiset periaatteet (esim. lapsikeskeisyys), joiden perusteella yksilö määrittelee suhtautumistaan toisiin ja pyrkii toimimaan asettamiensa periaatteiden mukaisesti. Itselle asetettuja velvollisuuksia voidaan pitää sitoutumisena ammattityöhön. (Almeder 2000, 49–81; Launonen 2000, 42.)

Seurausetiikka eli konsekventiaalinen teoria johtaa hyödyn tarkasteluun, utilitarismiin. Klassisen utilitarismin mukaan keskeistä on hyödyllisyys onnellisuutta edistävässä toiminnassa; klassisimmillaan se on kristillisessä Golden Rules -periaatteessa (tee toiselle kuin itselle toivoisit tehtävän), ja se perustuu universaaliin altruismiin. Liberaali utilitarismi lähtee ydinajatukselta, että yksilöä ja hänen vapauttaan tulee puolustaa yhteisön liiallisia vaatimuksia vastaan. (Pihlainen 2000, 23–24; Häyry & Häyry 1997, 25–54; Launonen 2000, 45.)

Kootusti voidaan sanoa, että teleologinen etiikka lähtee korostetusti yksilön hyvän elämän päämäärästä ja teloksen toteutumisesta, mutta velvollisuus- ja seurausetiikan mukaiset näkemykset liittyvät yhteiskunnan vaatimuksiin, jotka koetaan arvoina ja arvostuksina. Häyry ja Häyry (1997, 66) sanovat, että normatiivisen etiikan tehtävä on määritellä mahdollisimman tyhjentävästi ja hyväksyttävällä tavalla moraalisten agenttien oikeudet ja velvollisuudet. Heidän mukaansa klassinen utilitarismi ja jyrkkä universaali altruismi ovat normatiivisen etiikan teorioina toistensa täydellisiä vastakohtia hyvien ja huonojen ominaisuuksiensa suhteen (emt. 76).

Opetus- ja kasvatustyön kannalta erilaiset teoriat näyttäytyvät arkielämän konkreeteissa ristiriitatilanteissa. Jos vaikkapa opettajien kesken tulee erimielisyyksiä tai oppilaat ovat joutuneet välitunnilla kahnaukseen, joudutaan heti arvioimaan, ratkaistaanko pulma päämäärään suhteuttaen, seurauksia – ja kenen kannalta – punniten vai velvollisuuksia peräänkuuluttaen. Teoriat ovat siis mitä suurimmassa määrin käytännöllisiin kysymyksiin sidoksissa, kuten varsinkin tulosluvusta 4 ilmenee.

Kansanen (2004, 92) toteaa, että *opettajan päätöksenteko* erilaisissa interaktiitilanteissa on tärkeä ammattitaidon osatekijä. Pedagogisen ajat-

telun tutkimus on pyrkinyt ymmärtämään ja yhdistämään opettajan kaksitahoista arvo-ongelmatiikkaa *tavoitteisuuden* käsitteen avulla. Opetushan perustuu yhtäältä seurauseettisiin periaatteisiin eli tuloksellisuuteen ja toisaalta velvollisuuseettisiin periaatteisiin eli vastuullisuuteen.

Tavoitteisuudella Kansanen tarkoittaa sitä, ”kuinka perusteellisesti opettaja on perehtynyt opetussuunnitelman tavoitteisiin ja samalla sen arvotaustaan sekä kykenee ottamaan tämän arvioinnissaan huomioon” (emt. 92). Kun opetussuunnitelmätieto ja oma ajattelu yhtenevät, em. velvollisuus-seuraus -arvo-ongelma liudentuu. Tosin Kansanen varoittaa samaan hengenvetoon, että tavoitteisuus voi merkitä myös vahingollista kritiikkittömyyttä vallanpitäjien ajattelua ja toimintaa kohtaan (emt. 93).

2.3 Eräitä klassisen etiikan kysymyksiä pedagogiikan näkökulmasta

Etiikan ja filosofian alan kirjallisuudessa on lukuisia käsitteitä, joilla on relevanssia pedagogisen suhteen tarkastelussa, joten olen joutunut tekemään voimakasta valintaa. Kasvatuksen päämäärän pohtiminen on aina tärkeää, ja se nostaa esille hyvän elämän tai onnellisuuden kysymykset: opettajan ja kasvattajan tulee arvioida, mikä olisi lapsen ja nuoren kannalta 'hyvää'.

Hyvän tavoittelemisen keinoja voidaan nähdä eri tavoin, mutta yksi klassinen ”väline” eli hyveet on aiheellista ottaa esille myös siinä mielessä, että opettajan katsotaan tekevän paljolti työtään persoonallaan. Siksi luonteenkasvatuksen etiikalla on vankat juurensa opettajankoulutuksessa. Kun pedagoginen suhde on asymmetrinen, koululuokassa on paljon oppilaita ja koulussa on sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita, joudutaan tekemisiin myös oikeudenmukaisuuden (tai tasa-arvon) kanssa.

Kaikki valitsemani klassisen etiikan kysymykset ilmenevät tavalla tai toisella empiirisissä tarkasteluissani: ne ohjaavat asennemittausten sisältöjä, ja ne nousevat todennäköisesti esille sekä opettajan työn eettisten haasteiden että pedagogisen etiikan määritelmien käsittelyssä. Esiteltyäni kohdissa a–c erilaisia teoreettisia perusteita, teen d-kohdassa yhteenvedonomaisten tulkinnan koulukasvatuksen näkökulmasta.

(a) Onni ja hyvä elämä

Kasvattajalla on oltava *näkemys hyvästä elämästä*, vaikkei hän lopulta tiedä, mitä 'hyvä' varsinaisesti on; tätä kutsutaan Menonin paradoksiksi. Sillä tarkoitetaan, että "kasvatettavan hyvän elämän, vastuuseen kasvamisen ja itseksi tulemisen ideaalit saavat eettisen merkityksensä nimenomaan siitä, ettemme kasvattajina voi tietoisesti määrittellä kasvatustideaalien täsmällistä sisältöä, emmekä voi deduktiivisesti johtaa ideaalien käytännöllisiä merkityksiä jostakin määrätystä hyvän elämän premissistä" (Värri 2000, 27).

Hyvää elämää on Värriin (2000, ix) mukaan pohdittava kahdesta syystä: Ensinnäkin koska kasvatussuhteen osapuolet ovat toisilleen ainutlaatuisia, kasvatuksellista hyvää on syytä kysyä aina uudelleen, jottei unohdetai ainutlaatuisuutta ja laiminlyötäisi kasvatettavien itseytymisen mahdollisuuksia. Toiseksi hyvää elämää pitää tarkastella siksi, että kasvatusta joutuu ristiriitaisten valtapyyteiden kohteeksi myös sellaisilta tahoilta (mm. elinkeinoelämä), joiden ensisijaiset tarkoitusperät eivät ole lainkaan kasvatuksellisia.

Hyvän elämän pohdinnan "isänä" voidaan pitää Aristotelesta, joka neuvoi ihmisiä noudattamaan etsinnässään kohtuuden ja kultaisen keskitien etiikkaa. Aristoteles määritteli hyvän elämän, että se on "onnellisuutta ja hyvien tapojen mukaan elämistä omalla paikalla omassa yhteisössä ja mielihaluisten hallitsemista tähän päämäärään pääsemiseksi" (Häyry 2002, 52). Määritelmä pitää sisällään tapojen ja sääntöjen kunnioituksen, hedonisuuden ja kontrollin. Hyvän elämän saavuttamisen sijasta pyrkimys kohti hyvää ja hyveellistä elämää tuli olla riittävää. Moraaliin motivoituminen perustuu ihmisten oikean toiminnan ja hyvän elämän haluun. Hyveelliseksi Aristoteles määritteli henkilön, joka pyrkii todella elämään sen mukaan, minkä tietää hyväksi. Sellainen ihminen oli viisas, oikeudenmukainen, kohtuullinen ja rohkea.

Uurtimon (1998, 43–44) tulkinnan mukaan Aristoteles piti lopulta tärkeimpänä hyvän elämän ja onnellisuuden etsinnässä *viisautta*, koska "luonteen hyve tuo ihmiselle hyvän toiminnan näkökulman, käytännöllinen järkevyyden on asioiden näkemistä hyvää inhimillistä päämäärää vasten, mutta viisaus eli metafyyssinen tieto on asioiden näkemistä olemisen perusteita vasten". Vasta viisas voi olla onnellinen, koska silloin on mukana koko olevaisen perspektiivi.

Puolimatka (2004, 37) on tunteita, arvoja ja kasvatusta käsittelevässä teoksessaan painottanut, että tunne-elämän syvin taso eli henkiset tunteet ilmaisevat sitä, miten hyvin persoona kokee edistävänsä omien ihanteidensa ja yksilöllisen arvo-olemuksensa saavuttamisessa, ts. miten hyvin kokee elävänsä arvoistansa elämää. Onnellisuus on kiinni siitä, kokeeko yksilö riittävän arvokkaaksi ne asiat, joille hän omistautuu. Tämä pätee tietysti niin oppilaaseen kuin opettajaankin.

(b) Hyveet onnen ja hyvän elämän etsinnässä

Latinan sana 'virtus' tarkoittaa kunnollisuutta tai hyvettä. *Hyve eli 'arete'* tarkoitti Aristoteleelle olion olemuksen tai teloksen mukaisen toiminnan hyvää toteuttamisvalmiutta. Veitsen arete on terävyys ja tuolin arete ergonomisuus. (Häyry 2002, 51–52; Pietarinen & Poutanen 1998, 164.) Mikä siis olisikaan opettajan arete? Ehkä siihen voidaan vastata vasta tämän raportin lopussa, jos silloinkaan.

Aristoteles jaotteli hyveet intellektuaalisiin (viisaus, ymmärrys ja käytännöllinen järki) ja luonteen (rohkeus, uteliaisuus, itsekunnioitus, oikeudenmukaisuus, totuudellisuus, ystävällisyys) hyveisiin. Sekä Aikaraksisen että Häyryn mukaan hyveet ovat luonteenpiirteitä, ja ne kuuluvat ihmisen persoonallisuuteen ja yksilölliseen luonteeseen. Hyveet edustavat idealisoivaa näkemystä ja käytännön sujuvuuden perustekijöitä, jotka antavat hyveille arvoelementin.

Aristoteles päätyi näkemykseen, että ylin hyve on ihmisen hyve, ja ihmisen hyve on olla hyvä ihminen. Älyllisen aktiivisuuden eli mielen rationaalisen osan harjoittaminen johtaa intellektuaalisiin hyveisiin. Luonteen harjoittamisesta toimimaan rationaalisten periaatteiden mukaisesti seuraa käytännöllisiä eli moraalisia hyveitä. Ihmisen telos on siis älyllisten ja moraalisten hyveiden harjoittamista. (Almeder 2000, 90–106.)

Hyveellisyys oli Aristoteleelle ihmisen eikä hänen tekojensa hyveellisyttä. Hyveellisyys asui luonteessa, sillä moni hyveellinen ihminen voi tehdä ei-hyveellisiä tekoja, ja ei-hyveelliset ihmiset saattavat aikaansaada hyveellisiä tekoja. Siksi toiminta ei käynyt hyveellisuuden osoittimeksi. Kasvatusohjeeksi hyveiden jalostamisessa Aristoteles antoi, että *järki* on lapsesta saakka harjoitettava hallitsemaan haluja niin, että ihminen tähtää aina hyvään elämään. Tällaisessa kasvatuksessa

oleellista oli *kohtuullisuus*, *kultaisen keskitien kulkeminen*, kaikissa toimissa. (Uurtimo 1998, 29, 56–57.) Häyry ja Häyry (1997, 172–181) ovat todenneet, että järjen merkitys moraalin perustana on voimistunut aikojen saatossa, mutta heidän lopputulemansa on, ettei pelkästään järki motivoi inhimillistä toimintaa tai yksistään riitä moraalin perusteeksi. Kansanomaisesti sanoen etiikka edellyttää sekä sydämen että pään kuulemista ja käyttämistä.

Hyveitä (kuten arvoja) voidaan luetella loputtomiin, mutta klassisina hyveinä Sokrates – jonka oppilas oli Platon ja jonka oppilas puolestaan Aristoteles oli – luetteli urheuden, kohtuuden, hurskauden, viisauden ja oikeudenmukaisuuden. Kokoava ja korkein hyve oli oikeudenmukaisuus. Sokrates sanoi, että tieto on hyvettä ja hyve on tietoa eli ihminen, joka on löytänyt yleispätevän määritelmän hyveelle, toimii automaattisesti määritelmän edellyttämällä tavalla. Joka tietää, mikä on oikein, ei voi siis toimia väärin. (Häyry 2002, 28, 30, 34.)

Lääkärin hyve on olla hyvä lääkäri ja sotilaan hyvä sotilas, joten opettajan hyve on olla hyvä opettaja. Opettajatutkimus on ollut tunnetusti tulvillaan hyvän opettajan määrittely-yrityksiä mutta yksiselitteistä vastausta ei ole löydetty. Clark (ks. Tirri 1999, 34) on esittänyt seuraavat opettajan hyveet: *ehdoton rakkaus*, *kasvamaan auttaminen*, *ystävällisyys*, *oikeudenmukaisuus*, *kärsivällisyys*, *toiveikkuus*, *rebellisyys*, *kunnioittavuus*, *vastuullisuus ja autonomisuus*. Kunkin hyveen perustana on lapsen tietty tarve (esim. ymmärtämisen tarve vs. oikeudenmukaisuuden hyve tai turvassa olon tarve vs. vastuullisuuden hyve), joihin opettajan tulee Clarkin mukaan toiminnallaan vastata. On varsin todennäköistä, että empiiristen aineistojeni analyysi tulee sekä verifioimaan Clarkin luetteloa että pidentämään sitä.

(c) Tavoitteena oikeudenmukaisuus

Onnellisuus voi toteutua laajassa mitassa vain, jos yhteisössä vallitsee *oikeudenmukaisuus*, joten oikeudenmukaisuus sitoo etiikan ja moraalin yhteen sopivalla tavalla, sanoo Uurtimo (1998, 46–47). Aristoteleen näkemys oikeudenmukaisuudesta oli, että

”oikeudenmukaisuuden, oikeuden ja lajin tarkoituksena on yhteisen hyvän saavuttaminen. Oikeudenmukaisuuden tehtävänä

on sitoa ihmiset yhteisöksi heidän yhteiseksi hyväkseen. Jos lait eivät suuntaudu yhteisen edun mukaisesti, ne eivät ole lakeja sisällöllisesti vaan ainoastaan nimellisesti. Lait eivät tällöin kokoa yhteen yhteisön ja yksilöiden etua vaan ne on luotu ajamaan ja niillä tavoitellaan vaan yksilöiden etua. Tällainen laki hajottaa sen, mikä luonnoltaan on yhtä.” (emt. 37.)

Häyry ja Häyry (1997, 133–156) esittelevät historiallisesti ja nykykäsityksen mukaisesti käsitettä ’oikeudenmukaisuus’. Kirjoittajat pitävät eettisesti hyväksyttävimpänä vaihtoehtona *egalitarismia*. Se on teoria oikeudenmukaisuudesta yksilöiden yhtäläisenä kohteluna: kukin on oikeutettu yhtäläiseen kohteluun tarpeidensa perusteella (vrt. inklusivisen pedagogiikan ideaali nykykoulussa). Esimerkiksi rodun, sukupuolen, uskonnon tai poliittisen aseman perusteella erilainen kohtelu ei ole sallittua. Yhteiskunnallisella tasolla tarkastellen mahdollisimman suuri onnellisuus on tavoiteltavaa, ja sen ehtona on mahdollisimman monen mahdollisimman suuri tarpeentyydytys.

Meritismien kannattajat muistuttivat egalitaristeja kriittisesti, että todellinen oikeudenmukaisuus vaatii päätöksentekijöiltä kanssaihmistensä kohtelua vastuullisina päätöksentekijöinä, jolloin pelkkään tarpeeseen ei pidä nojata vaan myös toiminnalla ja sen ansioilla tulee olla merkitystä. (Häyry & Häyry 1997, 154.) ”Hyvä yhteiskunta on toivottava päämäärä, mutta ensimmäinen askel sitä kohti on oikeudenmukainen yhteiskunta, jossa niin etuisuudet kuin haitatkin jakaantuvat yksilöille yhtäläisesti” (emt. 156). Kaikkien egalitarismin muotojen kannalta tarpeiden yhtäläinen tyydyttäminen oli ensisijaisempi päämäärä kuin tarkalleen oikeiden tarpeiden valinta tyydyttämisen kohteeksi.

(d) Yhteenvetoa

Kysymys hyvästä elämästä ja onnellisuudesta saattaa tuntua opettajan työtä ajatellen ensikuulemalta etäiseltä ja ylevältä. Lähempi pohdinta osoittaa, että opettajan on mahdollisuuksien mukaan kannettava vastuunsa siitä, että hän etsii yhdessä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa kunkin lapsen tai nuoren hyvää. Yksikään kasvattaja ei tahtone tietoisesti tavoitella pahaa tai pyrkiä elämään onnettomasti. Niemi (1988, 19–21) muistuttaa, että laaja näkökulma opettajan profession edellyt-

tää sen pohdintaa, miten oppilaiden elämästä ja tulevaisuudesta tulisi mielekästä, ts. pelkkä oppiaineen sisällön opettaminen ei riitä vaan tarvitaan laajempaa reflektiota oppilaan elämännäkemyksestä ja ihmisytydestä

Aina ei hyvä opettaja ole ollut yhtä kuin hyvä ihminen, vaikka luonteenkasvatuksen etiikalla on ollut kautta aikojen jonkinlainen asema opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi Uno Cygnaeus uskoi yksilöllisen kilvoittelun voimaan todeten opettajille eräänlaiseksi ammattieettiseksi ohjeeksi: ”Tule paremmaksi niin asia tulee paremmaksi!” Vaikka nykyään puhutaan opettajasta akateemisena asiantuntijana, todetaan samaan hengenvetoon monesti, että opettaja tekee ja hänen pitää tehdä työtä persoonallaan. Kaukaa haettu ei silloin liene provokatiivinen kysymys, onko empaattinen, raitis ja suvaitsevainen persoona parempi opettaja kuin röyhkeä viinaanmenevä rasisti.

Empiiristen aineistojeni kannalta on kiinnostavaa nähdä, miten opettajaksi opiskelevat hahmottavat luvussa 2.3 hahmottelemiani klassisen etiikan kysymyksiä joko asenteiden tasolla tai arvioidessaan, millaisia eettisiä haasteita opettajuus heidän eteensä aikanaan tuo.

Olen edellä puhunut käsitteistä ja teorioista sekä pedagogisen etiikan tehtävästä kasvatuksen ja opetuksen maailman näkökulmasta. Siirryn seuraavassa luvussa vielä keskitetysti kysymään, mitä kasvatuksen eettiset ehdot voisivat olla ja millaisia tunteita eettinen kasvatustilanne koskettaa.

2.4 Kasvatus eettisenä prosessina

Kasvuprosessin jatkuvuutta voidaan pitää eettisyyden keskeisenä kriteerinä. Törmän (1996, 89–91) mukaan kasvatuksen päämäärän pohtiminen muodostuu eettiseksi ongelmaksi, jos ajatellaan kasvatusta päämäärärationaalisesti, kuten kasvatustieteessä usein tehdään. Jos kasvatus ymmärretään elämänmuotona, eivät päämäärät ja välineet voi olla ulkoa päin annettuja eikä niitä voida erottaa toisistaan. Yksilön kasvun päämäärää ei tietysti voi edes määrittää eikä kasvattajalla ole oikeutta rajata kasvun mahdollisuuksia omista lähtökohdistaan käsin. Kasvun *suunnasta* kasvattajalla – ja siis myös opettajalla – sen sijaan tulee olla käsitys.

(a) Kasvatuksen eettisiä ehtoja

Kasvatusta ja arvoja voidaan englanninkielisiä ilmaisuja käyttäen ajatella joko 'education as a value'- tai 'education for value' -näkökulmista. Jälkimmäinen tarkoittaa Leen (2001, 32) kuvauksen mukaan neljää mahdollisuutta suhteuttaa arvoja ja kasvatusta. Ensinnäkin yksilöt osallistuvat arvojen todellistumiseen (value realization) voidakseen saavuttaa ne ja voidakseen nauttia niistä, ts. todellistuminen sisällään on kasvatuksellista. Toiseksi koulu on arvojen todellistumisen kannalta sekä hyvän välittäjä että uuden tulevaisuuden luoja.

Kolmanneksi arvot kytkeytyvät välttämättä kasvatuksen tavoitteenasetteluun, sillä kaikissa tavoitteissa niiden asettajasta riippumatta arvot ovat implisiittisesti läsnä. Neljänneksi arvoihin liittyvät ongelmat ja päätöksenteko ovat lasten kasvatuksen kannalta oleellisia siksi, että ne ovat heidän ensimmäisiä reflektiivisiä askeleitaan kypsymisessä nuoruuteen ja aikuisuuteen.

Väri (2000, 13, 21) näkee lähtökohtaisesti, että erityisesti kasvatussuhteen alkuvaiheessa kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja. Kasvatus on eettisesti perusteltua vain, jos siinä noudatetaan hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleja, jotka voivat toteutua hänen mukaansa vain dialogisessa kasvatussuhteessa. Kasvatusta ei siis ole yksipuolinen vaikuttaminen tai se ei ole ainakaan eettisesti oikein. Väri tiivistää kasvatuksen ehdot seuraaviksi teeseiksi, joissa kaikissa on ilmeinen eettinen lataus (emt. 29):

1. Hyvän elämän ideaalia on noudatettava tämänhetkisessä kasvatussuhteessa, nykyisydessä.
2. Kasvatus on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle.
3. Vain kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan sallivat kasvatusmenetelmät ovat luvallisia.
4. Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon.
5. Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalia noudattava kasvatus suhde on dialoginen.

Väri (2000, 30) varoittaa, ettei kasvatuksen ja kasvun päämäärää tule samastaa, sillä kasvatettavan kokemaa ja kasvattajan tulkitsemaa

maailma eivät ole identtisiä. Sen sijaan kasvatettavan hyvä elämä ja hänen hyvä kasvunsa tarkoittavat samaa, mikä edustaa aristoteelista näkemystä hyvän elämän ja hyvän toiminnan erottamattomuudesta. Silloin päämäärän toteutumiseen johtavat yksittäiset tapahtumat ovat samalla osa päämäärää. Värrin kuvauksesta voi päätellä, että eettinen herkkyyden tunnistaa lapsen ja nuoren ominaislaatu ja kunnioittaa sitä nousee opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi.

Kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä sekä *itsetietoisuuden kehittymiselle että vastuun- ja oikeudentunnon heräämiselle*. Itseys on Värrin mukaan arvoteoreettinen käsite, jossa on erotettavissa yksilöllinen ja yliyksilöllinen puoli. Yliyksilöllinen puoli kytkee kasvatettavan yliyksilöllisiin arvoihin (esim. klassiset arvot hyvyys, totuus ja kauneus) ja vastuuseen. ”Kasvatus on lapsen omimpia kykyjä edistäessään samalla luonteen- ja moraalikasvatusta – kasvatettavan parhaiden kykyjen ja luonteenhyveiden esille saamista maailmassa, joka on yhteinen kasvatettavalle ja muille ihmisille.” (emt. 25.)

Edellisessä kappaleessa todetulla tavalla kasvatuksen tulee vain luoda edellytykset itseyden toteutumiseksi (vrt. Kivelä 2004, 13). Törmä (1996, 103–104) varoittaa, että vaikka kasvattajan velvollisuus on välittää tiettyjä arvoja, hänen tulee antaa tilaa kasvavan omalle ajattelulle ja valinnoille. Eettiset pohdinnat ovat tärkeitä kasvattajan ja kasvatettavan dialogissa, jotta kasvava oppisi tietoisesti tekemään perusteltuja ratkaisuja.

Niemi (2002, 126–127) tarkastelee samaa tematiikkaa empowerment-käsitteen avulla todeten osuvasti, että

”oppijaa voidaan ohjata ja häntä voidaan tukea, mutta perimmäitään yksilön pitää itse käydä läpi prosessi, joka tekee hänet aikaisempaa vahvemmaksi oman toimintansa hallinnassa. Se merkitsee sitä, että oppijan pitäisi saavuttaa sellaisia valmiuksia, jotka auttavat häntä oppimaan itsenäisesti, toimimaan yhdessä toisten kanssa samalla myös itse kehittyen ja saavuttamaan taitoja, joiden avulla voi lisätä omia kykyjään.” (emt. 127.)

Yksi eettisen kasvatuksen vedenjakajakysymyksistä on aina ollut, voiko toiselle ihmiselle antaa tai siirtää arvoja vai ainoastaan epäsuorasti auttaa häntä itse punnitsemaan erilaisia vaihtoehtoja ja valitsemaan niistä. Opettajia on kehoitettu karttamaan omien mielipiteiden ja

arvojen esiin tuomista (Puolimatka 1999). Kaksi eettisen kasvatuksen määritelmää tuovat vedenjakajan hyvin esille (Launonen 2000, 38):

- Eettinen kasvatusta on tietoisesti tavoiteltu vaikutuspyrkimys, joka tähtää yhteiskunnassa hyväksytyjen tapojen, arvojen ja normien siirtämiseen, oppilaan arvojen selkeyttämiseen tai sellaiseen moraali-ongelmien tiedostamiseen ja ratkaisemiseen, jonka päämääränä on eettisen vastuun lisääminen.
- Eettinen kasvatusta tarkoittaa oppilaan auttamista sellaiseen kasvuprosessiin, jonka seurauksena hän tiedostaa autonomisesti hyvän elämän perusteet sekä sitoutuu edistämään niiden toteutumista omassa elämässään, yhteiskunnassa ja koko maailmassa.

Eettisyyteen kasvattaminen on ensisijaisesti kasvatettavan oman ajattelun herättämistä ja tukemista eettisten ongelmien alueella. Kasvattajan vallankäytön kannalta tämä Törmän (1996, 104) huomautus on oleellinen ja muistuttaa, että kasvattajan tulee tiedostaa tehtävänsä vastuullisuus sekä pyrkiä itse kasvamaan ihmisenä ja kasvattajana. Eettisyys myös opettajan jatkuvana kasvuprosessina on siis läsnä, ei vain lapsen näkökulmasta arvioituna vaateena, mistä aloitin tämän luvun 2.4.

Esikuvana tai mallina toimiminen on toisaalta asia, jota opettaja ei voi välttää ja jota tiettyssä mielessä voi pitää toivottavana. Koulun ja opettajien tärkeimmät moraaliset viestit ovat epäsuoria, niitä ei ole opetettu suoraan missään vaan ne omaksutaan esimerkiksi sanattomissa viesteissä. Jokainen opettaja on auktoriteettiasemansa vuoksi tahtomattaankin oppilailleen esimerkki ja moraalikasvattaja. Opettajuuteen liittyy Hyytiäisen (2003, 93) muistuttamalla tavalla jonkinlainen täydellisyyden odotus: opettaja on malli oppilailleen, joiden odotetaan omaksuvan arvoja, joita opettaja olemuksellaan ja toiminnallaan välittää.

Moraalisesti hyvät esikuvat ovat yhtäältä myönteinen asia, mutta opettajan jäljitteleminen voi johtaa hyvin ei-toivottuihin vastareaktioihin. Millaisia sitten ovat 'moraalisesti hyvät esikuvat'? Tirri (1999, 32) siteeraa Damonia, joka luettelee seuraavat ominaisuudet: hyvät esikuvat ovat sitoutuneet korkeisiin ideaaleihin ja toimivat niiden mukaan, ottavat riskejä ideaalien tähden, ovat inspiroivia, nöyriä, asialleen omistautuneita ja toisten ihmisten tarpeita tunnistavia. Monet opettajat täytävätkin tällaisia ehtoja.

Yksipuolisen vaikuttamisen äärimuotona puhutaan *indoktrinaatiosta* tai jopa manipulaatiosta. Indoktrinaatiossa opetussisällöt muuttuvat harhaanjohtaviksi yksinkertaistuksiksi, ja opetusmenetelmät valitaan siten, että epäkriittinen omaksuminen yleistyy. Opettajan todellisten ja julkilausuttujen tarkoitusten välinen ristiriita johtaa lopulta piilovaikuttamisen keinoihin turvautumiseen, jolloin avoin vuorovaikutus estyy. (Puolimatka 1999, 34.) Indoktrinaatiolla ja hyvällä opetuksella on yhtäläisyyksiäkin, mikä edellyttää varovaisuutta, jottei liu'uta huomaamatta indoktrinaatioon. Silti opetuksen maailmankatsomuksellisia, moraalisia ja poliittisia kytkentöjä ei pidä jättää käsittelemättä, mistä koulua, oppikirjoja ja opetussuunnitelmia usein moititaan.

Hyytiäisen (2003, 174–175) haastattelemat opettajat toivat esille kaksitehoista etiikkaa. He tiedostivat pyrkimyksen vaikuttaa oppilaisiin omien arvojen ja eettisten näkemystensä suunnassa, mutta oppilailta vaadittuja eettisiä arvoja ei pidetty välttämättöminä oman elämän kannalta. Inhimilliselle ihmiselle ei ole tietenkään vierasta toimia toisin kuin ajatella, joten palaan tuonnempana moraalisen tiedon ja toiminnan ristiriitaan.

Empiirisen osuuteni toteutuksessa tulen pyytämään opiskelijoilta näkemyksiä juuri muun muassa kasvatuksen tehtävistä, arvojen välittämisestä, esikuvallisuudesta ja indoktrinaatiosta. Samalla otaksun, että identtisiä teemoja nousee myös avoimiin kysymyksiin annetuista vastauksista.

(b) Omatunto, syyllisyys, häpeä ja katumus eettisen kasvatuksen kohteina ja välineinä

Puolimatka (2004) käsittelee hyödyllisellä tavalla eettiseen ajatteluun ja toimintaan sekä niissä kehittymiseen keskeisesti liittyviä omaatuntoa sekä syyllisyyden, häpeän ja katumuksen tunteita. Käsitteet eivät ole suoranaisesti empiirisen tarkastelujeni kohteina, mutta ne tuovat laadullista syvyyttä teoreettiseen pohdintaan opetus-oppimis-prosessien moraalisisista aspekteista.

Puolimatkan mukaan *omatunto* koostuu kolmesta tasosta, jotka ovat eettinen tahto, eettinen tieto ja eettinen tunne. Omatunto paljastaa pyrkimyksen sellaiseen, jota ihminen pitää pahana eli omantunnon tehtävänä on paljastaa paha tahto. Eettistä tahtoa voi kuvata kompassineu-

laksi, joka aina osoittaa tiettyyn suuntaan, koska terveen ihmisen omantunto reagoi hänen tekoihinsa aina samansuuntaisesti. (emt. 251–252.)

Omantunnon pohjana olevan tahdon suuntautumisen luonteesta on olemassa kaksi perusselitystä: ihmisen omantunto toimii joko moraalista velvollisuudesta tai eettisestä rakkaudesta, joista ensiksi mainitun mukaan toimimista ei pidetä yksinomaan hyvänä mutta joista jälkimmäisestä Puolimatkan (2004) mukaan ”eettinen tahto ohjautuu korkeimmillaan”. Ihminen kokee huonoa omaatuntoa rakkaudettomista teoista. Schelerin mukaan ihmisen eettinen hyvyys sekä yksilö- että yhteisötasolla perustuu rakkauteen. (emt. 260–262.) Omantunnon herääminen kertoo siis aina myös rakkauden heräämisestä.

Omantunto on luotettava sillä kapealla henkilökohtaisen eettisen tiedon erityisalueella, josta omantunto voi antaa tietoa ihmiselle. Omantunnon perustana oleva eettinen tieto on tässä mielessä terävämpää, puolueettomampaa ja objektiivisempää kuin mikään muu tiedon laji. Ellei omantunto perustuisi eettiseen tietoon, se menettäisi merkityksensä ihmisten elämässä, päättelee Puolimatka (2004, 249–250). Hän täsmentää, että ihminen voi kokea huonoa omaatuntoa vain teoista, jotka hän on itse tehnyt tai jättänyt tekemättä ja joista hän siksi on vastuussa. Lisäksi huonon omantunnon edellytyksenä on tietoisuus siitä, että olisi voinut toimia toisin.

Kasvatuksella voidaan vaikuttaa Puolimatkan (2004, 296–297) mukaan yksilön eettisten intuitioiden kehitykseen. Omaatuntoa hän pitää tiedollisista valmiuksista kaikkein monimutkaisimpana, joten sen aktivoituminen ja kehittyminen vaatii aikaa, hyviä esikuvia ja harjoitusta. Tunne-elämä herkistyy rakkauden ilmapiirissä, samoin eettinen tahto, joten niitä tarvitaan lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Omantunnon pohjana olevaa kolmatta ja syvintä tasoa eli eettistä tunnetta ei Puolimatkan mukaan voi kehittää suoraan, voidaan vain luoda olosuhteet tunne-elämän terveille kehitymiselle.

Syyllisyys auttaa silloin, kun yksilö tekee väärin tai tilanteissa, joissa moraalien vaatimukset ovat ristiriidassa hänen itsekkäiden halujensa ja etunäkökohtiensa kanssa, selostaa Puolimatka (2004, 266–268). Oikea syyllisyys auttaa tiedostamaan moraalista vastuuta. Terveeseen syyllisyydentuntoon kuuluu pyrkimys korjata käyttäytymistä tavalla, joka saattaa sen paremmin yhdenmukaiseksi eettisen todellisuuden kanssa.

Ihminen tuntee *häpeää*, jos uskoo olevansa paha, mutta syyllisyyttä, jos uskoo tehneensä pahaa. Häpeän tunne kohdistuu siis itseen. Häpeä syntyy siitä, että yksilö vertaa itseään eettiseen mittapuuhun, esimerkiksi omiin eettisiin ihanteisiinsa ja huomaa puutteellisuutensa. Vertailu tapahtuu siis suhteessa perustaviin arvoihin ja normeihin, ei suhteessa toisiin ihmisiin. (Puolimatka 2004, 274.)

Kolmas Puolimatkan (2004, 280–281) käsittelemä tunne on *katumus*, joka aidossa muodossaan liittyy terveeseen syyllisyyteen ja häpeään. Katumus ei kohdistu tekoon tai asenteeseen vaan persoonaan ja persoonana olemisen koko tapaan. Katumuksen kohteena on minä, joka toimii tietyllä tavalla, ja katuva ihminen ymmärtää, että olisi voinut toimia toisin ja olla toisenlainen ihminen. Katumus ei tietenkään poista tehtyjä tekoja tai ulkoisia seurauksia, mutta korjaa tekojen jälkiä tekijässä itsessään. Se estää uusia pahoja tekoja, joten katumuksella on näin moraalista elämää uudistava merkitys.

Opettajien kuulee usein väittävän, etteivät kaikki nykyoppilaat tunnista syyllisyyttä, kykene tuntemaan häpeää tai osaa katua, mikäli ovat toimineet eettisten sopimusten tai käytäntöjen vastaisesti. Silloin monien ristiriitojen ratkaisu vaikeutuu käytännössä, koska esimerkiksi anteeksipyyntöillä ei ole henkilökohtaista merkitystä tai arvoa. Yhtäältä voisi puhua myös psykologian termein empatian puutteesta eli kyvyttömyydestä asettua toisen asemaan, jolloin ei osata ajatella, miltä toisesta tuntuu. Usein näissä tilanteissa syyttävä sormi osoittaa koteihin: eettisen kasvatuksen yhteisöllisiä perusteita on laiminlyöty yksilöllisyyttä ihannoivassa kasvatustilassa.

Olen edellä käsitteellistänyt kasvatusta eettisenä prosessina erilaisten tehtävien, ehtojen, ominaispiirteiden ja riskitekijöiden kautta. Kaikille niille on ollut tavalla tai toisella luonteenomaista käsitellä kasvatusta ihmisten välisenä suhteena. Kantilainen ajatus ihmiseksi tulemisesta kasvatuksen kautta on fokusoitunut toisin termein ilmaisten siihen, että kaksi ihmistä kohtaavat tavalla, joka muuttaa heitä, ts. kasvattaa. Ihmiseksi tuleminen on priorisesti sosiaalinen prosessi. Niinpä merkittävä osa eettisistä haasteista liittyy juuri vuorovaikutukseen, jonka kysymyksiin paneudun seuraavassa luvussa.

2.5 Pedagoginen vuorovaikutus eettisenä kysymyksenä

Kun opettaja ja oppilas kohtaavat koulussa oppimistarkoituksessa, syntyy *pedagoginen suhde*, jota tulee Kansanen (2004, 75) mukaan tarkastella hieman eri tavoin oppijan iästä riippuen. Aikuiskasvatuksen ja varsinaisen kasvukauden, lapsuuden ja nuoruuden, kannalta suhde näyttää hieman erilaisena. Jälkimmäisessä tapauksessa pedagogisen suhteen eettisyys joutuu muita huolellisempaan tarkasteluun, koska suhteen toinen osapuoli ei ole kypsä ymmärtämään ja puolustamaan omaa hyvänsä.

Kansanen (2003, 15 ja 2004, 75) tähdentää, ettei interaktio käsitteenä edellytä, että kumpikaan osapuoli vaikuttaa toiseen vaan vuorovaikutus oletetaan symmetriseksi. Kun puhutaan pedagogisesta interaktiosta, asian luonne muuttuu ratkaisevasti. Oppilaan tehtävä on oppia ja opettajan opettaa tavalla, jonka hän saa aika vapaasti itse päättää. Tilanne on helposti tavoitteellinen, jos oppilaskin on kiinnostunut.

Kun vuorovaikutussuhde ei enää ole symmetrinen vaan pedagoginen ja *asymmetrinen*, eettinen vastuu näyttää uudessa valossa etenkin opettajan eettisen diagnosointiherkkyyden kannalta. Sinänsä asymmetria ei estä tasa-arvoista vuorovaikutusta, vaan se kuvaa vain osapuolten erilaista asemaa pedagogisessa interaktiossa. Riskiä eettisesti arveluttavaan vallankäyttöön ja auktoriteettiuden harjoittamiseen asymmetria tietysti lisää periaatteellisesti.

Lapsen ja nuoren kehitys ei ole mahdollista ilman suhdetta aikuiseseen. Kasvavan kannalta suhde edellyttää luottamusta aikuiseseen ja aikuisen kannalta pyyteetöntä toimintaa kasvatin parhaaksi. Kansanen (2004, 77) huomauttaa aiheellisesti, että koti- ja koulukasvatuksessa suhde on tietyllä tavalla erilainen, koska koulutyötä säätelee mm. opetussuunnitelma eivätkä oppilaat ole opettajien omia lapsia; ytimeltään kahden ihmisen kohtaaminen pedagogisessa suhteessa tai kasvatussuhteessa on tietysti identtinen.

Interaktion etiikan tarkastelussa on opettajan toiminnan kannalta merkityksellistä pohtia, perustuuko koulun toiminta viimekädessä ulkoiseen vaikuttamiseen vai *intersubjektiiviseen yhteisymmärtämiseen*, jotka ovat toisensa poissulkevia (Hyytiäinen 2003, 55). Esimerkiksi pe-

lottelu tai johdattelu eivät johda yhteisymmärrykseen, vaan siihen tarvitaan vastavuoroiseen kuuntelemiseen ja puhumiseen perustuvaa kommunikatiota. Interaktion eettisen tason kannalta on oleellista, että kommunikatiivinen yhteys on laaja ja syvä, että elämismaailmat voivat kohdata, ja syntyvä yhteinen maailma voi toimia päämäärätietoisessa kasvatusprosessissa. (emt. 56.)

Törmä (1996, 96–97) pitää kommunikatiivisuutta kasvatussuhteen ehtona, koska kasvatus ei saa olla yksipuolista vaikuttamista ollakseen eettistä. Myös Kansanen (2004) puhuu Burbulesin dialogi-käsitteen avulla samasta asiasta: dialogi edellyttää molemminpuolista tavoitteellisuutta ja sitoutumista, mitä voidaan pitää koulukasvatuksenkin ihanteena. Hyytiäinen (2003, 46) muistuttaa, että kasvatuksen kannalta erityinen eettinen haaste on, ettei etukäteen ole mahdollista määrittää kasvatus-tavoitteeksi asetettavaa ihmisolemusta. Siksi kasvattajan tai opettajan on antauduttava todelliseen ihmissuhteeseen kasvatettavansa tai oppilaansa kanssa. Niemen (1988, 34) tutkimuksen mukaan juuri ihmissuhdeasiat, erityisesti opettaja-oppilas-suhde, koettiin aineenopettajaksi opiskelevien (n = 76) keskuudessa vaikeiksi.

Tulevaisuuteen suuntautuvien ratkaisujen dialogisuus edellyttää Värin (2000, 136–137) mukaan vanhemmilta muun muassa seuraavien, myös opettaja-oppilas-suhteeseen sopivien periaatteiden noudattamista:

- Oma kunnianhimo on pidettävä erillään kasvatuksellisten näkökohtien ja lapsen edun tulkinnasta.
- Lapsen ja nuoren toiveita on kuunneltava, hänen ainutlaatuisuutensa ja yksilöllinen elämäntilanteensa on otettava huomioon, eikä häntä koskevia ratkaisuja saa tehdä hänen etunsa vastaisesti.
- Henkistä kasvua on varottava redusoimasta pelkäksi menestyksen tavoitteluksi, lapsen tai nuoren työksi.
- Lasta tai nuorta ei saa pakottaa, mutta häneltä voi vaatia. Odotusten ja vaatimusten on kuitenkin oltava kohtuuden- ja oikeudenmukaisia.
- Lapsen ja nuoren intellektuaalis-moraalinen kasvu vaatii myös ponnistelua ja haasteita, ja siksi kasvattajien on oltava myös konkreettisina vastuksen- ja haasteenantajina, jotka tuovat esille ja korostavat sellaisia maailman olennaisia аспекteja, joiden arvo kehkeytyy vasta ponnistelun ja vaivannäön myötä.

Värrin esiinnostama lapsen etu ja hänen parhaakseen toimiminen on henkítieteellisessä pedagogiikassa saanut nimen *'pedagoginen rakkaus'*. Skinnari (2004) on tarkastellut laajasti sitä samannimisessä kirjassaan. Vaikka opettaja-oppilas-suhteen lähestyminen pedagogisen rakkauden näkökulmasta saattaa tuntua nykyajassa hieman pateetiselta, näkemyksen lähempi arviointi osoittaa rakkaudentunteen välttämättömyyden vuorovaikutussuhteen toimivuuden kannalta. Myös Tirri (1999, 42-43) esittelee Frankenaan viitaten agapismien eli pyyteettömän rakkauden oppilaaseen. Hän sanoo, että ”opettaja on sitoutunut oppilaan parhaaseen huolimatta siitä, pitääkö hän oppilaastaan tai onnistuuko hän työssään” (emt. 43).

Värrin mainitsemaa pakottamista – tai paremminkin *vapaaehtoisuutta* sen vastakohtana – käsittelee myös Kansanen (2004, 77) kuvatessaan pedagogisen suhteen ominaispiirteitä. Pakottomuus on kasvun ja oppimisen keskeinen edellytys, mutta tekee vuorovaikutussuhteen myös haavoittuvaksi. Vanhempiaan lapsi ei voi vaihtaa, mutta opettajan vaihdos on mahdollista, ellei suhde toimi. Kansanen mukaan opettajan syyllisyydentunteita voi vaihtotilanteessa lieventää, kun ymmärtää kasvatuksen vapaaehtoisuuden periaatteen ja hyväksyy siten sen, ettei aina voi onnistua vuorovaikutussuhteissaan toisiin ihmisiin.

Värrin huoli lasten ja nuorten *henkisen kasvun reduisoimisesta ja kasvatuksellisten ponnistelujen vähäisyydestä* on helppo jakaa seurattuaan ajan kasvatuskeskustelua ja -käytänteitä (Atjonen 2003b). Hyvää ihmisyyttä synonyymistetaan suorittamiseen, tehokkuuteen ja menestykseen, jolloin lapset ja nuoret kokevat olevansa riittämättömiä ja huonoja, elleivät veny aikuisten keskusteluista asettuviin mittoihin. Toisaalta nähtävissä on myös tottumusta ns. helppoon elämään, elleivät vanhemmat vaadi jälkikasvultaan riittävästi odottamista, työtä tai ponnisteluja jonkin asian saavuttamiseksi. Heti-kaikki-minulle -sukupolveksi ristityt menettävät silloin yhden oleellisen mahdollisuuden aidon ja toisten ihmisten tarpeet huomioonottavan itseytensä kehittämiseen.

Vuorinen (2000, 82) esittelee opettajan ja ohjaajan työssä tarvittavia *keskustelutaitoja*, jotka ovat hyödyllisiä myös laajemmin pedagogisen vuorovaikutuksen kannalta tulkittuina. Aito dialogisuus toteutuu, jos keskustelussa on ensinnäkin jatkuvuutta, mitä myös Törmä (1996) korostaa kasvatustilanteen eettisyyden kriteerinä. Toiseksi tarvitaan hyväksyntää, koska jokaisen yksilön vuorovaikutukseen tuoma informaatio

tio on merkityksellistä. Pedagoginen suhde edellyttää kaikilta osallistumista, aktiivisuutta ja kuuntelemista, jolloin kiirehtimistä tai hoputtamista pitää välttää. Viidenneksi tarvitaan avoimuutta eli erilaisuuden ja joustavuuden sallimista, jotta totutuista kaavoista poikkeaminen tulisi mahdolliseksi. Myös pyrkimys ymmärrykseen sekä empaattisuus kuuluvat aitoon vuorovaikutukseen.

Opettajaksi kasvamista käsittelevässä väitöskirjassaan Tahvanainen (2001, 61) muistuttaa, että opettajan työhön kuuluu *autonomia*, jonka varassa hän tekee yhteistyötä kasvatettavan kanssa ja kantaa vastuuta. Autonomia edellyttää myös eettisen puolen vahvaa läsnäoloa, sillä tutkijoiden mukaan mitä vapaammaksi ihminen toiminnassaan tulee, sitä suuremmaksi tulevat moraaliset vaatimukset. Tässä näkyy jälleen kerran vapauden ja vastuun välinen jännite: ihminen on vapaa tekemään valintoja mutta velvollinen tekemään eettisesti oikeutettuja valintoja. Macmillan (1993) peräänkuuluttaakin opettajille lisää autonomiaa, jotta heitä ei estettäisi kehittämästä sellaista eettistä sitoutumista ja taitoja, jotka ovat välttämättömiä laadukkaalle pedagogiselle vuorovaikutukselle.

Mitä hyötyä kaikesta edellä vuorovaikutuksen etiikasta sanotusta on tämän tutkimuksen empiirisen osan toteutumisessa? Palaan kysymykseen yksityiskohtaisesti pääluvussa 3, mutta vaikkapa opettajan autonomia ja kutsumus sekä kasvatuksen dialogisuus sekä pedagogisen suhteen epäsymmetrisyys näkyvät empiirisessä kysymyksenasettelusani ja käsitteiden operationalisoinnissa.

2.6 Opettajana kehittyminen ja opettaminen ammattina eettisestä näkökulmasta

Olen edellä tarkastellut pedagogista etiikkaa enimmäkseen kasvatettavan ja hänen eettisen ja moraalisen kehittymisensä näkökulmasta. Tässä luvussa käännän katseeni painotetusti opettajaan opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijana: miten opettajan oma professionaalinen kehitys ilmentää eettistä sitoutumista ammatin vaateisiin ja ihmisyyden edistämiseen? Omat empiiriset aineistoni tulevat vasta opettajaksi opiskelemissa olevien ajatuksista, ja he ovat kaikkinaisessa professionaalissa kehityksessään vielä verraten alkuvaiheessa, niin myös eettisen dimension suhteen.

(a) Asiantuntijuus, ammattietiikka ja reflektiivinen toiminta

Professionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan, ja siihen kuuluu tiedollisen puolen lisäksi myös opettajan persoonaa koskevia tekijöitä. Ilman persoonallista sitoumusta on vaikea hoitaa opettajuuteen sisältyvää palvelutehtävää. Launonen (2000, 38) arvioi, että nykyään etiikka nähdään kiinteänä osana opettajan professiota eikä erillisenä taitona tai valmiutena. Opettajan eettinen ajattelu, sitoutuminen työhön ja oma moraalinen luonne kuuluvat professioniin. Näin ammattietiikassa korostuu asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun välinen yhteys.

Airaksisen (1992a, 22–23) mukaan ammattilainen on moraalinen persoona, joka toteuttaa toimissaan arvoja ja ajaa jotain oikeutettua asiaa. Siihen perustuu *opettajankin auktoriteetti ja asiantuntijavalta*, jolloin häntä ei voi pitää välineenä, joka toteuttaa ammatista riippumattomalla tavalla määriteltyjä tehtäviä. Koska tiedon ja vallan ansiosta ammattilaisella on myös autonomiaa määrittää omat päämääränsä, ei yhteiskunnan yleinen oikeudenmukaisuusajattelu takaa hänen toimimensa oikeellisuutta. Siksi tarvitaan yhteistä ammattietiikkaa eli *ammattieettinen koodi*, jonka avulla ammattikunnan valta tunnustetaan ja vastuu kiteytetään. Koska koodi on vastuun kantajan itsensä luoma eikä sitä oikeastaan kukaan valvo, ammattilainen asettuu tuomariksi omassa asiassaan, tiivistää Airaksinen.

Pursiainen (2002) muistuttaa, ettei ammattieettinen koodi kuvaa, miten ihanteellisia yksilöitä ammatissa toimii:

”Ammatin etiikka ei ole kuvaus ammattilaisten omantunnonelämästä vaan ammatin kollektiivinen takaus ammattilaisten toimittaman ‘tavarán’ laadusta. Ammatin sisäinen kuri, toverikuri, pitää huolta, etteivät nekään ammatin jäsenet, joilta puuttuu eettisesti kelvollinen oma motiivi, aiheuta ongelmia tavarán laadussa.” (emt. 53.)

Ammattietiikan tehtävä on auttaa ammatissa toimivia löytämään eettisesti kestävät perusteet toiminnalleen (Hyytiäinen 2003, 83, 85; Sarvimäki & Stenbock-Hult (1997, 132, 211). Toiminnan kohteet – opettajan tapauksessa oppilaat – eivät aina pysty arvioimaan toimijan eli opettajan laatua. Ammattietiikka varmistaa, että ammatillinen toiminta

on yhteiskunnan ammattikunnalle antaman luottamuksen arvoinen; asi-
antuntijoihinhan luotetaan muita enemmän. Parhaimmillaan ammatti-
etiikka auttaa havaitsemaan ammatilliset ongelmat ja etsimään niihin
ratkaisuja, mutta keuhnoimmillaan se on kulissi, joka vain pönkittää
ammattikunnan asemaa, sanoo Airaksinen.

Puhuessaan moraalista luottamuksen etiikkana Pursiainen (2002, 36)
toteaa, että moraalilla on universaalista eli kaikkia velvoittavaa, ja siksi
universaalinen moraalilla muodostaa myös kaikkien ammattien perustan.
Hän puhuu artikkelissaan paljon sitoutumisesta. Pursiainen näkee am-
matin etiikan moraalille perustavana sitoutumisen etiikkana, joka edel-
lyttää kahta kardinaalihyvettä: lojaalisuutta ja moraalista kriittisyyttä.
Ammattietiikkaa ja -kuria tarvitaan siksi, että kollektiivisella toiminnal-
la on omanlaisiaan loogisia piirteitä eli kun monet yksilöt pyrkivät yhtä
aikaa omiin päämääriinsä, voi tuloksena olla jotain, jota kukaan ei alun
perin halunnut. (emt. 45.)

Pursiainen (2002, 44-45) kutsuu pyyteen rautaiseksi laiksi sitä, että
omia etujaan ajavat ihmiset eivät kykene yhteisten etujen mukaiseen
toimintaan, ellei heitä pakoteta tai lahjota siihen. Pyyteen rautainen
laki pakottaa hyväksymään järjestelyt, jotka ”estävät meitä pyyteellisinä
olentoina tuhoamaan vapautemme yrittäessämme kukoistaa toistem-
me kustannuksella” (emt. 45). Ammatin etiikka tulee siten nähdä järjes-
telmänä, jonka tulee estää pyyteen rautaisen lain vaikutukset ammatin
elämässä.

Toiminta ja sen oikeellisuus korostuvat Airaksisen määrittelyssä
samoin kuin Husulla (2004), jonka mukaan

”Pedagogical ethics does not consist only of norms and rules; it is
also more active. It concerns practical decisions about good life
and action, and, consequently, ethics is an integral constituent of
pedagogical action. It deals with teachers’ practical decision-
making: how teachers act. Therefore, pedagogical ethics is a part
of teachers’ self-understanding. It is a vision that shapes their
responsibilities for their actions with others. (emt. 127.)

Opettajan eettisyyteen katsotaan kuuluvaksi *itsen ja oman am-
mattitaidon kehittäminen*. Tätä myös Hyytiäinen (2003) tutki haas-
tattelemistaan opettajista. Kaikkien kouluasteiden (alakoulu, yläkoulu,

lukio) opettajat näkivät ammattitaidon perustekijöiksi aineenhallinnan sekä sosiaaliset taidot. Alakoulussa oli heidän mukaansa tarpeen olla ystävällinen, lempeä, ymmärtäväinen ja tarvittaessa anteeksiantavainen, ja työkokemusta ja koulutusta korostettiin ammattiosaamisen tärkeinä edellytyksinä. (emt. 168–170.)

Alakoulun opettajat näkivät tekevänsä etuoikeutettua työtä, koska he saattoivat vaikuttaa tulevan sukupolven arvoihin; yläkoulun opettajat toivat puolestaan esille nuorten kanssa tapahtuvan työskentelyn mieluisuuden. Ehkä hieman yllättäen yläkoulussa opettajan persoonaa pidettiin opettajan ammattitaidon tärkeimpänä perustekijänä (myös Niemi 1988). Kasvatusvastuu arvioitiin yläkoulussa lukiota suuremmaksi, mutta lukiolaisiin kohdistuvan huolenpidon tarve oli opettajien mielestä lisääntynyt. (Hyytiäinen 2003, 170–174.)

Reflektiivisyys voidaan nähdä hyveenä, jonka kautta yksilö voi vapautua tavanomaisesta toiminnasta autonomiseksi yksilöksi. Se tuodaan monessa ammattietiikkaa tarkastelevassa lähteessä esille – ehkä joskus vain ajattelun tai pohdinnan ”hienompana synonyymina”. Tahvanainen (2001, 73) katsoo, että kasvatustietoisuuden kehittymiselle on tärkeää itsetiedostus, mikä kehittyy reflektiivisen ajattelun kautta. Reflektio voidaan määritellä yksinkertaisesti opettajan kyvyksi arvioida omaa työtään ja siihen liittyviä käytäntöjä ja reunaehtoja kriittisesti.

Reflektiivisyys voidaan ymmärtää sekä kasvattajan toiminnan ominaispiirteenä että yleisemmin yksilön tietoisien kasvuprosessin tai itsekasvatuksen keskeisenä säätelijänä. (Törmä 1996, 88, 94–95; Sockett 1993, 42–61.) Higginsin (2003b, 136) mielestä opettajat ovat onnekkaita työskennellessään tehtävissä, jotka provosoivat eettistä reflektiota. Kun opettajat ohjaavat oppilaitaan hyvään elämään, he joutuvat jatkuvasti uudelleenarvioimaan omia käsityksiään hyvästä elämästä. Myös Niemi (1988, 24) sanoo, että vaikkapa opettaja-oppilas-suhteen ja opetussuunnitelman reflektointi on tärkeää vastuullisen ammatinharjoittajan rooliin kasvamisessa.

Eettiseksi subjektiksi kasvaminen edellyttää Törmän (1996, 63) mukaan, että *kasvattaja kyselee kasvatuksen päämääriä, oikeutusta ja mahdollisuutta sekä niiden taustalla vaikuttavaa ihmiskäsitystä*. Kasvatuksen eettinen oikeutus voi perustua vain siihen, että oma käsitys

hyvästä elämästä ja toiminnan päämääristä asetetaan kyseenalaiseksi ja tulkitaan uudelleen suhteessa toisen ainutkertaisuuteen. Tällaista älyllistä ponnistelua voidaan kutsua reflektioksi tai pedagogiseksi ajatteluksi. Kukaan toinen ei voi tehdä opettajan puolesta eettisiä ratkaisuja, koska jokainen kasvatuksellinen kohtaaminen on ainutlaatuinen. Jollei arkista toimintaansa pohdi, on vaarana typistyminen rutiininomaisiin menettelytapoihin, joiden eettisyys voi muuttua huomaamatta arveluttavaksi.

Arvorealistisen näkemyksen mukaan ihminen ei muokkaudu vain olosuhteiden vaikutuksesta vaan hänen omilla eettisillä valinnoillaan on ratkaiseva merkitys. Opettajakin vastaa siis itse siitä, tuleeko hänen elämästään ja pedagogisesta työtehtävästään hyvää tai huonoa, arvokasta tai arvotonta, hyveellistä tai paheellista, syvällistä tai pinnallista.

Ammattieettiset kysymykset tuovat mieleen myös käsitteen *'kutsumus'*. Ajatus kutsumuksesta on liitetty ammatteihin, jotka palvelevat jotakin yhteisesti hyväksyttyä arvopäämäärää. Tämä arvopäämäärä voi sitoutua myös yhteiskunnallisesti tärkeisiin asioihin, kuten on kyse opettajan työssä. Ulkoisen vaateen eli ammattiin rekrytoitumisen lisäksi kutsumuksella on sisäinen puoli eli ihmisen pitää kokea itsensä soveltuvaksi hyväksymään jokin arvopäämäärä (Raunio 1995, 15–16). Opettajan kohdalla se tarkoittaa muun muassa sitoutumista opetussuunnitelmaan, peruspositiivista suhtautumista kouluun ja uskoa opettajan työn vaikuttavuuteen.

Kutsumukseksi voidaan määritellä tehtävä, joka ihmisellä on yhteisön jäsenenä. Näin kaikki suhteet toisiin ihmisiin ovat kutsumuksia (Raunio 1995, 16), eikä millään ammattiryhmällä ole erityisoikeutta termiin *'kutsumusammatti'*. Ajattelutapa ohjaa pohtimaan yhteisöllisyyttä, itsearviointia ja toisten tarpeiden huomioonottamista, joita ilman opettajana toimiminen ja kehittyminen ei ole mahdollista. Raunio näkee, että kaikki ammattipätevyys, taito ja tieto osoittautuvat myös eettisiksi kysymyksiksi, koska ”teknisen taidon osoittaminen ei ole vielä kutsumuksen toteuttamista” (emt. 15).

(b) Ammatillisen asiantuntijan välttämättömät hyveet

Socket (1993, 62–87) esittelee ammatillisen asiantuntijan hyveet, joita käytän pedagogisen etiikan määritelmäaineiston luokittelussa luvussa 5. Välttämättömiksi arvioiminaan hyveinä Socket pitää rehellisyyttä, rohkeutta, välittämistä, kohtuullisuutta ja käytännöllistä viisautta. Esitelen hyveet seuraavaksi lyhyesti.

Rehellisyyden (honesty and deceit) hyve sitoutuu opettajan keskeiseen tiedonvälittäjän tehtävään: opettajan tulee välittää totuudellista tietoa opetuksessaan. Socket korostaa, että myös laiminlyönti ja huomiotta jättäminen on petollisuutta, vaikkei pyrkimyksenä olisikaan tietoinen harhaanjohtaminen. Rehellisyys koskee myös tapaa, jolla opetuksessa tietoa hankitaan eli millaiset kysymykset ovat sallittuja totuuden etsinnässä. Oppilaita tulee opettaa, että moraalisesti on väärin uskoa johonkin, ellei siitä ole todisteita, jolloin he oppivat hyödyllisiä argumentointitaitoja. Luokan ilmapiirin kannalta on tärkeää, että oppilaat voivat luottaa toisiinsa ja opettajaansa. Socket moittii opettajia tiedon liian yksipuolisesta määrittelystä, mikä välittyy epäsuorasti ja samalla tehokkaasti oppilaille. (emt. 63–70.)

Opettaja tarvitsee *rohkeutta* (courage) Socketin mukaan siksi, että opetuksessa ja oppimisessa ollaan tekemisissä monenlaisten vaikeuksien kanssa ja joudutaan ottamaan psykologisia ja älyllisiä riskejä. Rohkeus määritellään ”as deliberate practical reasoning in circumstances of difficulty, turbulence, or trouble”, jolloin ”to be courageous means to be calm in the eye of storm” (emt. 71). Socket muistuttaa, että rohkeus joutuu koetteille erityisesti silloin, kun joudutaan tekemisiin pitkäkestoisen ongelman kanssa hankalissa olosuhteissa, vaikka eettisesti vaikeita päätöksiä joudutaan tekemään myös nopeasti syntyvissä tilanteissa.

Rohkeus edellyttää ja tarkoittaa praktista päättelyä ja päätöksentekoa erilaisissa käytännön elämän tilanteissa. Kasvatettavaan ja oppilaiseen nähden opettajan tehtävä on valaa rohkeutta esimerkiksi oppimisvaikeuksia kohdattaessa. Tämä edellyttää reflektiota ja herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tarpeita tai ongelmia. Socket toteaa kuitenkin, ettei oppimisen tekeminen helpoksi ole vain hyvä asia, koska silloin yritetään sivuuttaa jotain oleellista inhimillisestä toiminnasta ja unoh-

detaan, että havaittuaan jonkin helpoksi ihminen etsii tilalle jotain vaikeampaa. (emt. 70–77.)

Huolenpito tai *välittäminen* (care) on asiantuntijan kolmas hyve, joka sitoutuu perustaltaan yksilön tunne-elämään. Joidenkin tutkijoiden mukaan kyseessä on enemmän feminiininen kuin maskuliininen ominaispiirre, joka merkitsee oppilassuhteessa huolehtimista, tunteiden huomioonottamista ja kunnioittamista. Huolenpidon raja ylihuolehtimiseen tai sentimentaalisuuteen on joskus häilyvä, ja huolehtiminen voi tehdä opettajan työn raskaaksi. Silti välittävä suhtautuminen oppilaaseen ja hänen tarpeisiinsa on välttämätöntä pedagogisessa työssä. Dialoginen suhde oppilaisiin lähtee huolenpidon asenteesta ja auttaa opettajaa tasapainottamaan yksilöiden ja oppilasryhmien odotuksia ja tarpeita toisiinsa. (Sockett 1993, 77–81.)

Oser (1991) on tarkastellut huolenpitoa omassa teoriassaan ikään kuin vastapoolina oikeudenmukaisuudelle ja totuudelle, jotka voivat tehdä ilman välittämisen tahtoa opettajasta varsin ”kylmän” toimijan (huolenpidosta lisää tämän luvun c-kohdassa). Sarvimäki ja Stenbock-Hult (1997) ovat kirjoittaneet kokonaisen kirjan hoitopedagogiikasta niin, että huolenpito on yksi sen läpäisevistä teemoista.

Sockett nimeää neljänneksi hyveeksi *kohtuullisuuden* (fairness), vaikka tekstissä hän käyttää paljon käsitettä ’justice’ eli oikeudenmukaisuus. Kohtuullisuutta hän pohtii muun muassa eri oppilaisiin suunnatun ajan ja mielenkiinnon, kurinpidon ja sanktioiden sekä koulun kohtuullisuuden näkökulmasta. Viimeksi mainitulla Sockett tarkoittaa sitä, miten opettaja osana koko koulun opettajayhteisöä viestii moraalisisista periaatteista. (emt. 81–85.) Monesti oppilaat ovat hyvin herkkiä havaitsemaan epäoikeudenmukaisuutta, ja erilaisissa mielipidekyselyissä hyvästä opettajasta yleensä sanotaan ensimmäisten piirteiden joukossa, että hänen tulisi olla oikeudenmukainen tai hän ei saisi olla puolueellinen.

Viides ammatillisen asiantuntijan välttämätön eettinen hyve on *käytännöllinen viisaus* (practical wisdom), koska Sockett pitää opettamista käytännössä varsin kompleksisena aktiviteettina. Viisaaksi tuleminen edellyttää reflektiivisyyttä ja päätöksentekoa, jotka sitoutuvat monimutkaisesti kaikkiin edellä mainittuihin neljään hyveeseen. Yhtä viisauden ilmenemismuotoa Sockett kutsuu temillä ’courteous translation’ eli opettajalla tulee olla kyky ohjata oppilaiden työskentelyä erityisesti oppilai-

den vaikeana pitämässä oppimateriaalissa tai opetusaineuksessa. Tähän tarkoitukseen käytetyt menetelmät, välineet ja strategiat eivät ole miten tahansa valittavissa, vaan ne tulee valita moraaliset näkökohdat huomiioon ottaen. Käytännöllinen viisaus vaihtelee jonkin verran oppiaineittain ja valottaa oppiaineen epistemologisia kysymyksiä. (emt. 85–87.)

Socket (1993, 85) sanoo sisällyttävänsä viiteen hyveeseen kaiken sen, mitä tavallisesti tarkastellaan pedagogisen taidon nimissä eli metodikysymyksenä ja oppiainetietämyksenä eli sisältökysymyksenä. Käytännöllinen viisaus on neljää muuta hyvettä integroiva elementti, koska se näkyy selkeimmin opetustyön arjessa.

Mainitsin b-osan aluksi, että tarkastelen opettajaksi opiskelevien tuottamia pedagogisen etiikan määritelmiä Socketin jaottelun avulla. Käytännöllistä viisautta lukuun ottamatta kaikki hyveet sisältyvät myös ensimmäisen tutkimustehtävän (asennetyypiset käsitykset etiikasta) ratkaisemiseksi laadittuun mittariin. Lisäksi on oletettavaa, että vapaa-muotoiset kuvaukset opettajan ja ohjaajan työn eettisistä haasteista kohdentuvat osin samoihin teemoihin.

(c) Opettajan ammattietiikan malleja

Tirri (1999) kuvaa teoksessaan ”Opettajan ammattietiikka” muutamien tutkijoiden näkemyksiä opettajasta eettisenä ammattilaisena; näkemyksiä hän nimittää malleiksi. Tiivistän niiden peruspiirteet seuraavassa, koska etenkin Oserin (1991) näkemys on ohjannut sekä pedagogisen etiikan opetustani että sen empiiristä tutkimusta käsillä olevassa julkaisussa ilmenevällä tavalla.

Opettajaa on käsitelty erityisesti *eettisen asiantuntijuuden* näkökulmasta Dreyfusin ja Dreyfusin teoriassa, joka korostaa moraalisen intuition merkitystä. Eettiseksi asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuu, kuten missä tahansa muussa taidossa edistyminen, eli noviiisista tulee vähitellen edistynyt aloittelija, sitten harjaantunut ja kokenut toimija, ja lopulta häntä voi pitää eksperttinä. Kehityksessä tarvitaan kärsivällisyyttä ja kykyä sietää epävarmuutta, eikä kaikista tule asiantuntijoita sittenkään Dreyfusien määrittelemässä merkityksessä. (Tirri 1999, 44–47.)

Kasvatusalan eettiselle asiantuntijalle on ominaista toimia eettisesti ongelmallisessa tilanteessa kokemuksensa ja intuitionsa pohjalta, jol-

loin erikseen tiedostetut eettiset ongelmat vähenevät opetuksessa. Näin tulee ymmärrettäväksi myös se, että eri opettajat saattavat menetellä samanlaisissa tilanteissa eri tavalla. (emt. 44–47.)

Deutsch taas näkee opettajan erityisesti *oikeudenmukaisuuden jakajana* eli hänen puolueeton toimintansa konfliktitilanteissa on tärkeää. Tirri (1999, 47–50) kuvaa, miten puolueettomuutta tai oikeudenmukaisuutta tavoitellessaan opettaja voi turvautua esimerkiksi konfliktitilanteiden ratkaisemisessa yhtäläisyysperiaatteeseen (hyötyjen ja haittojen tasapuolinen jako), verrannollisuusperiaatteeseen (kunkin osapuolen tuoman panoksen ansaitseman kohtuullisen määrän arviointi) tai tarpeen mukaisen jakamisen periaatteeseen (erityishuomio konfliktin heikompaan osapuoleen).

Oser (1991) on esittänyt opettajan eettiset ongelmat selvimmin koulukontekstiin kytkevän mallin, jossa opettajaa tarkastellaan *moraalidilemmojen ratkaisijana*. Mallin mukaan oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja huolenpito ovat opettajan ammattietiikan peruselementit. Mikäli ko. peruselementit joutuvat opettajan toiminnassa ristiriitaan, syntyy moraalikonflikteja, ja opettaja joutuu selkeyttämään eettisiä perusteitaan.

Oserin elementeistä *totuudellisuus* tulee esille myös suomalaisissa opettajan ammattieettisissä ohjeissa, joiden mukaan ”totuudellisuus on keskeinen arvo opettajan perustehtävässä, jossa hän ohjaa oppijaa kohtaamaan todellisuutta. Asioiden tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa on osa opettajan työn perustaa.” (OAJ 1998, 76). Skinnari (2004, 161–162) esittää ajattelun korkeimpana sivistysominaisuutena nimenomaan totuudellisuuden. Sillä hän tarkoittaa oma-kohtaisen tutkimuskäytännön ylläpitoa eli näkökulma lienee pitkälti sama kuin tutkivaa opettajaa käsittelevä kirjallisuus on pohtinut.

Totuudellisuuteen pyrkivä opettaja ei usko Skinnarin mukaan auktoriteetteja muttei torju ennakkoluuloisesti uusia vaikutteita. Hän pyrkii esimerkiksi selvittämään, miten ihminen oppii ja kasvaa eri ikäkausina ja rakentaa jatkuvasti omaa käyttöteoriaa kasvatuksesta. Skinnari peräänkuuluttaa Haavion tapaan opettajia kunnioittamaan totuutta, vaikka totuus nykyään nähdään ”äärimmäisen subjektiivisena”, kuten hän sanoo. ”Nyt olisi ehkä aika ottaa jälleen askel tiedostetun subjektiivisuuden kautta kohti objektiivisuutta”, ehdottaa Skinnari.

Ettinen *huolenpito* perustuu Noddingsin (1993, 43) mukaan ihmisen biologisiin ja psykologisiin rakenteisiin ja siihen luonnolliseen sympatiaan, jota ihmiset tuntevat toisiaan kohtaan. Huolehtivassa suhteessa ihminen haluaa tehdä hyvää toiselle, ymmärtää häntä ja hänen elämäntilannettaan ja on valmis näkemään vaivaa toisen takia. Terveydenhuollon alan arvo- ja arvostuskäsityksiä tarkastelevassa väitöskirjassaan Pihlainen (2000, 37) arvioi, että huolenpitoa pidetään hoitotyön etiikan perustana, ja samaa korostavat myös Sarvimäki ja Stenbock-Hult (1997). Huolenpito edistää yksilön auttamista, tukemista ja selviytymistä, ja siihen liittyy altruismi eli toisen edun asettaminen oman edelle.

Kasvatuksen maailmaan sovellettuna huolenpito voi olla yhtäältä ihmisen yksilöllinen kokonaiskokemus saamastaan kasvatuksesta. Toisaalta sillä voidaan kuvata ammattihenkilöstön ammatillisesta koulutuksesta saamia taitoja (esim. eleitä ja toimintoja, kuten katse, kuuntelu, läsnäolo) tai ihmisen humaania kohtaamista kuvaavaa tietoa. Higgins (2003a) esittelee MacIntyren moraaliteoriaa ja sen soveltamista ja korostaa, ettei huolenpitoa tule ajatella vain oppilaan palveluksessa olemisena, vaan myös opettajan oman innostuksen ja työkyvyn säilymisen kannalta.

Olen käsitellyt *oikeudenmukaisuutta* jo luvussa 2.3, mutta sen täydennykseksi voisi todeta, että tavallisesti oikeudenmukaisuutta tarkastellaan käsitparein altruismi-egoismi ja rationaalisuus-irrationaalisuus. Altruismille on tärkeää, että yksilö ymmärtää toisen tilannetta silloinkin, kun toinen on erilaisessa asemassa kuin itse. Sellaiseksi kasvaminen edellyttää kotia, jossa vanhemmat ovat hyväksyviä, ohjaavat lasta induktiivista kasvatustapaa käyttäen ja antavat altruistisen käyttäytymisen mallin.

Nykyinen hyvinvointiliberalistinen ajattelu yrittää erottaa tunteet ja moraalin, jolloin oikeudenmukaisuus välineellistyy yksilöiden omien etujen ja päämäärien toteuttamiseksi. Moraaliongelmien ratkaisu edellyttää paitsi kehittyntä oikeudenmukaisuus-käsitystä myös empatiaa ja huolenpitoa (care) eli oikeudenmukaisuus on välttämätön muttei riittävä ehto moraalille järjestelmälle.

Oser (1991) erottaa viisi laadullisesti erilaista ratkaisutapaa moraalikonflikteihin. Ne ovat välttely, delegointi, yksipuolinen päätöksenteko, osittainen keskustelu (opettaja kuulee osapuolia, mutta päättää sen poh-

jalta itse) ja täydellinen keskustelu (opettaja tekee osapuolten kanssa aidosti yhteisen päätöksen). Näitä menettelytapojen eroja tutkin myös omassa empiirisessä aineistossani eräiden koulucase'ien avulla (luku 4.3).

Schrader (1993, 98) on tarkastellut Kohlbergin teorian pohjalta eettistä professionaalista kehitystä, ja lopputoteamana hänen mukaansa opettajankoulutuksen tulisi opettaa tulevia opettajia

- soveltamaan ammattinsa johtavia eettisiä periaatteita uusissa tilanteissa,
- tunnistamaan, tulkitsemaan ja toimimaan käytännön moraalisisissa kysymyksissä ja konflikteissa,
- ymmärtämään, että heidän oma toimintansa moraalisisissa tilanteissa on suhteessa sekä koko ammattikuntaan että heihin itseensä ammattikunnan edustajina sekä
- kehittymään reflektiivisiksi ammatti-ihmisiksi eli ymmärtämään, miten toimintojen reflektointi ja reflektiivinen tietoisuus omasta moraalisisesta päättelystä vaikuttaa ammattikäytännössä tapahtuviin eettisiin valintoihin ja toimiin.

Ammattieettisten mallien esittelemät painotuserot ovat havainnollisia koulutustarkoituksissa ainakin oman opetuskokemukseni mukaan. Ne mahdollistavat Schraderin toivomaa reflektiivisyyttä, joka muutoinkin nähdään eettisesti laadukkaana opettajuuden kehittymisen edellytykseksi.

Otan kolmantena kohtana edellä olevassa luettelossa mainitun, koko ammattikuntaa koskevan tai velvoittavan eettisen näkemyksen tarkempaan käsittelyyn seuraavassa luvussa d, jossa mielenkiintoni kohteena ovat ammattieettiset säännöt.

(d) Ammattieettiset koodit opettajan työn tiennäyttäjinä

Ammattietiikka konkretisoituu monesti sopimuksina ja ohjeina, jotka määrittelevät eettisen minimitason ammattityössä ja antavat samalla suojaa työssä toimimiselle. Ohjeet osoittavat Häyryn ja Häyryn (1992) mukaan yhtäältä ammattilaisen velvollisuudet ja toisaalta viestivät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja erityisasemaa yhteisössä. Häyryt (1992, 130) kuvaavat etiikkaa ns. juustokupumallina, jossa kupu eli ammattietiikka suojaa ammattikuntaa ja sen tehtäväkenttää ulkopuolisilta paineilta kuten "lailliselta edesvastuulta" ja "yleisen mielipiteen tuomioilta".

Monilla aloilla on Suomessakin julkaistu eettiset periaatteet tai säännöt. Sellaiset ovat ainakin lakimiehillä, poliiseilla, journalisteilla, lääkäreillä, professoreilla, papeilla, sairaanhoitajilla, sosiaalityöntekijöillä ja opettajilla, joista viimeksi mainitut saivat ne ammattijärjestönsä toimesta vuonna 1998 (ks. OAJ 1998). Ammattieettisiä sääntöjä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta käsin (Valtanen 1999): Säännöt...

1. ovat apukeino, joita voi käyttää eettisessä harkinnassa.
2. ovat ammattia määrittäviä periaatteita, jotka kuvaavat arvot ja velvoitteet, joihin yksilön ammatillinen olemassaolo perustuu.
3. oikeuttavat ammatin ja turvaavat ammatinharjoittajaa suhteessa muihin ammatteihin.

Valtanen (1999) pitää ohjeita problemaattisina, koska ne ovat liian abstrakteja voidakseen ohjata käytäntöä. Ihmisten kohtaamiset ovat niin monimuotoisia ja dynaamisia, ettei niitä voi kahlita säännöillä. Säännöt eivät voi korvata yksittäisen opettajan omaa henkilökohtaista moraalista vastuuta, vaan ne voivat olla vain toiminnan suunnan osoittimia. Ohjeet kuitenkin antavat ammattikunnalle yhteisen eettisen viitekehyksen ja yleisiä suuntaviivoja eettisten valintojen tueksi.

Artikkelissaan "Common codes: Divergent practices" Jackson (1994) pohtii ammattieettisten koodien vaikuttavuutta ja varianssia sekä kysymystä, mitä tarkoitetaan sillä, että koodit ilmaisevat 'yhteistä tapaa menetellä'. Miten yksimielisyys tulkitaan? Hän esittää, että vaatimus samasta käytännöstä ymmärrettäisiin niin, että sallitaan eroja sovelluksissa muttei tulkinnoissa.

Terhart (1998) on analysoinut yhdysvaltalaisia, saksalaisia ja sveitsiläisiä opettajan eettisiä ohjeita ja todennut ne eri tavoin yksilöä ja yhteisöä painottaviksi. Hän pitää niitä enemmän vahingollisina kuin hyödyllisinä seuraavista syistä (emt. 439–440):

- Kun koodit on tehty, kaikki katsovat, että sen jälkeen asiat ovat hyvin.
- Opettajat teeskentelevät koodien kanssa.
- Aika muuttuu ja koodit vanhentuvat.
- Hallinnon käsissä autonomisen profession omaehtoisiksi välineiksi tarkoitetut lausumat voivat muuttua kontrollivälineiksi.

Campbell (2000, 205) tuo artikkelissaan jonkin verran esille opettajan eettisiin koodeihin liittyvää ongelmatiikkaa, mutta käsittelee koodeja muutoin varsin myönteisessä sävyssä. Hän pitää koodeja tärkeänä paremman ammatillisuuden ja käytännön aikaansaamisen kannalta. Ne muistuttavat, että opetustyön etiikkaan on tärkeää kiinnittää jatkuvasti huomiota, kunhan muistetaan kysyä, kenen arvoista koodit kertovat, ovatko ohjeet sävyiltään positiivisia vai negatiivisia ja onko niiden perimmäinen tarkoitus kontrolli vai kehitys.

Koodien – ja laajemminkin moraalisten periaatteiden – keskeinen ongelma siis on, että ne hyväksytään helposti puheiden ja ajatusten tasolla, mutta toimintaan niillä ei ole välttämättä vaikutusta. Puolimatka (2004) pohtii moraalitiedon ja moraalisen käytöksen suhdetta: vaikka moraalitotuus ja yhteiset moraaliperiaatteet olisivat tiedossa, ei niiden mukaan kuitenkaan aina toimita. Kaikkien ihmisten oletetaan ymmärtävän keskeiset moraaliset lait eli että kukaan ei oikeasti ajattele saavansa tuottaa toiselle kärsimystä tai murhaaja ei voi väittää, ettei tiennyt tappamisen olevan väärin. (emt. 257–258.)

Karjalainen ja Siljander kutsuvat *pedagogisen tietoisuuden paradoksisiksi* sitä, että kasvattajan teot ja sanat ovat ristiriidassa. Hyytiäinen (2003, 82) taas puhuu latentista teoriasta sanoen, että käytännössä kasvattajan toiminnassa todellistuva latentti teoria voi kumota kasvatustoiminnassa tietoisesti asetetun tavoitteen.

Vaikka eettiset säännöt voidaan kokea kollektiivisiksi rangaistuksiksi ammattikunnan joidenkin jäsenten arveluttavasta toiminnasta (kuten esimerkiksi jotkut professoreista ovat ajatelleet professoreiden eettisistä periaatteista) ja vaikka ihmiset eivät aina muista ”to practice what they preach”, ohjeet ovat tarpeen ikään kuin taustatukena. Niillä voi olla epäsuoraa merkitystä yksilöiden asenteiden muokkautumisessa pitkällä aikavälillä. Herättelevä on myös kysymys: mitä tapahtuisi, ellei eettisiä ohjeita olisi missään ammateissa?

(e) Vapaus ja vastuu sekä ristiriidat ammattietiikan koettelijoina

Moraalin peruseriaate on yksinkertainen eli on tavoiteltava hyvää ja vältettävä paha. Ongelmaksi vain muodostuu, mitä on 'hyvä' tai 'paha', ja miten vaikkapa erilaiset pahat ovat suhteessa toisiinsa. Arki on kompleksinen, eikä mahdollista suoraviivaisia eettisiä ratkaisuja, koska erilaisten ihmisten erilaiset intressit tuovat yhteiselämään vaikkapa opettajienhuoneessa varioivat valinta- ja konfliktitilanteensa, joiden vapausteet ovat rajalliset.

Vapaus merkitsee mahdollisuutta erilaisten ajateltavissa olevien toimintavaihtoehtojen vertailuun ja parhaimman valintaan niiden joukosta. *Vapaus* edellyttää myös kykyä *valita* vaihtoehtojen välillä ja tahtoa ottaa *vastuu* valinnasta. Toisaalta ei voida puhua vastuusta, jollei ole tiettyä vapautta. "Sitä instanssia, joka auttaa meitä tekemään valinnan monien ajateltavissa olevien toimintatapojen välillä, kutsumme moraaliksi", määrittelee Koskinen (1995, 28).

Eettisesti vaikeat kysymykset eli dilemmat ovat kysymyksiä, joissa ratkaisun oikeellisuudesta ei ole varmuutta eikä voida vedota yksinomaaisesti johonkin tietoon (Pihlainen 2000, 39). Ratkaisuilla on kuitenkin syvällinen merkitys "koskien ihmisen olemassaoloa maailmassa, elämän tarkoitusta sekä ihmisten välisiä suhteita". Dilemmat tekevät ihmisten moraaliperiaatteita tietoisiksi, ja siksi niitä on käytetty sekä tutkimus- että opetusmenetelminä (esim. Kohlberg). Niihin minäkin turvaudun empiirisen aineiston keruussa, kuten olen turvautunut myös pedagogisen etiikan opetuksessani.

Häyry ja Häyry (1997, 18, 20, 23) kuvaavat, miten erilaiset yksilöt uskovat erilaisiin asioihin ja tulkitsevat toisistaan poikkeavalla tavalla tuntemiensa tosiasioiden merkityksiä. Näin syntyvät arvokonfliktit, joiden ratkaisun avaimena pitäisi heidän mukaansa aina olla vastuuntuntoinen suvaitsevaisuus. Rationaalisten perustelujen esittämistä, keskustelua ja esimerkin näyttämistä Häyryt pitävät hyväksyttävänä tapoina yrittää vaikuttaa toisiin ihmisiin arvokonflikteissa.

Tutkimustulostensa pohjalta Hyytiäinen (2003, 133) totesi, että opettajat ottivat varovaisesti kantaa eettisiin kysymyksiin, koska läheistä yhteistyötä kollegojen kanssa joudutaan tekemään jatkuvasti ja silloin

ristiriidat ovat kuluttavia. Luottamus aikuisen harkintaan oli opettajayhteisöissä suurta, ja vaikenemista pidettiin etenkin kollegojen toiminnan arvostelussa eettisesti myönteisenä valintana. Osa Hyytiäisen haastattelamista opettajista koki yhteiset eettiset säännöt velvoittaviksi ja pohti ristiriitoja, joita ilmeni, kun yhteiset sopimukset sotivat omaa arvomaailmaa vastaan. Dilemma saatettiin ratkaista niin, että oppilaiden kanssa luokassa noudatettiin omia periaatteita yhteiset sopimukset sivuuttaen. Jotkut olivat yksinkertaisesti sitä mieltä, että opettajan ammattietiikka on puhtaasti henkilökohtaista etiikkaa.

Koonnanomaisesti voidaan tarkastella Campbellin (2000, 215–216) luettelmaa, millaisia dilemmoja opettajat hänen tutkimustensa perusteella olivat kohdanneet:

1. Opettaja huomaa, että kollegan käytös oppilaita kohtaan ei ole hyvää (huutaminen, vähättely, lyöminen tai fyysinen hyväksikäyttö).
2. Opettaja saa tietää kollegan laiminlyönnistä tai kompetenssin puutteesta (esim. oppilaiden töiden virheellinen arvostelu).
3. Oppilas tulee pyytämään apua, kun toisen opettajan toiminta häntä kohtaan on ollut sopimatonta.
4. Opettajan käsityksen mukaan kollegan opetussuunnitelma on vastoin ohjeita tai on provokatiivinen/indoktrinoiva/vahingollinen oppilaille.
5. Uusi opettaja kokee tulevansa painostetuksi, että oppilasarviointia pitäisi korjata, että tulokset näyttäisivät todellista paremmilta.
6. Opettaja varastaa kokeen, jotta hänen suosikkioppilaansa voi valmistautua siihen.
7. Opettaja varastaa rahaa oppilaiden tililtä.
8. Opettaja ei halua osallistua lakkoon.
9. Opettajan mielestä kuria koskevat käytännöt ovat järjettömiä ja epäeettisiä, mutta silti hänen tulee edistää ja noudattaa niitä.
10. Opettajan mielestä koululautakunnan kyselylomake on oppilaiden kannalta tunkeileva ja mahdollisesti haitallinen, mutta silti hänen pitää se toteuttaa.
11. Opettaja joutuu koulun johtajan painostamaksi, että oppilasarviointia pitää korjailla ylöspäin.
12. Opettaja vastustaa johtajan määräystä ilmoittaa hylättyjen oppilaiden tulokset muiden oppilaiden kuullen.

13. Opettaja vastustaa johtokunnan aloitetta, mutta on pakotettu puolustamaan sitä vanhempien edessä.
14. Opettaja huomaa, että yliopistoon pääsemiseksi opiskelija on plagiointunut tehtävän, joka vaikuttaa kokonaisarvosanaan.
15. Opettaja pitää tiettyä kurssisisältöä oppilaiden edun mukaisena, mutta vanhemmat vastustavat sitä.

Luettelosta voisi todeta, että koska koulu on osa normaalia elämää, siellä esiintyvät ristiriidat ovat samanlaisia kuin missä tahansa yhteisössä.

Dilemma-näkökulman otin esille edellä ensinnäkin siksi, että empiirissä aineistossani opiskelijat joutuvat ottamaan kantaa eräisiin dilemmoihin asennetyyppejä eettisiä käsityksiä mittaavissa osioissa (luku 4.1). Toiseksi ohjaajan, opettajan ja kouluttajan tehtävissä (otaksuttavasti) ilmenevien eettisten haasteiden luokittelussa edellä oleva Campbellin 15-kohtainen luettelo antaa vertailupohjaa sen lisäksi, että hyödynnän Tirrin (1998) tutkimustuloksia (luku 4.2). Kolmanneksi aineistossani on oikeudenmukaisia menettelytapoja eettisesti hankalissa tilanteissa käsitteleviä koulucaseja, joita opettajaksi opiskelevien tulee ratkaista (luku 4.3).

2.7 Viitekehyyksen koonta ja tutkimuskysymykset

Olen edellä luvuissa 2.1–2.6 hahmotellut tutkimukseni keskeisiä teoreettisia lähtökohtia, joista teen tässä luvussa tiivistelmän tutkimuskysymysten kontekstualisoimiseksi:

Pedagogisen etiikan tarkastelun tarve nousee kasvatuksen eettisestä perusolemuksesta: arvot ja normit etiikan elementteinä vaikuttavat hyväksi ja oikeaksi nähdyin valitsemiseen kasvatuksen perustaksi ja tavoitteeksi. Siten kasvatusta ja kasvattajana toimiminen ovat eettisiä tehtäviä. Eettisen pohdinnan tavoitteena on tiedostaa ja analysoida eettisiä ongelmia, esittää ratkaisuja ja perustella ne sekä hahmottaa eettisiä suuntaviivoja ja edistää moraalista kasvua. (luku 2.1.)

Opettajan työ on sekä seurauseettistä (konsekventiaalinen) eli opimistuloksiin perustuvaa että velvollisuuseettistä (deontologinen) eli vastuullisuuteen nojaavaa. Myös päämääräteoriat (teleologinen) ovat tärkeitä, koska opettajan tehtävä on auttaa oppilasta päämääränsä eli teloksen todellistumiseen. (luku 2.2.)

Opetus- ja kasvatustyön eettisessä käsitteellistämässä tarvitaan hyvän elämän ja hyveiden sekä oikeudenmukaisuuden tarkastelua. Kysymyksiksi nousevat, kuka voi määrittää koulussa 'hyvän elämän', pitääkö hyvän opettajan olla myös hyvä ihminen (luonteenkasvatuksen etiikka) ja miten oppilaita tulee eri tilanteissa kohdata ja kohdella. (luku 2.3.)

Kasvatuksen yksi eettinen ehto on mahdollistaa itsetietoisuuden kehitys sekä vastuun- ja oikeudentunnon herääminen. Arvojen omaksumisessa on vallitseva käsitys, ettei kasvattaja tai opettaja voi siirtää arvoja vaan auttaa lapsia ja nuoria valitsemaan heille merkityksellisiä arvoja ja periaatteita. Silti esikuvien merkitys kasvulle on tärkeä. (luku 2.4.)

Pedagogisen interaktion asymmetrisyys edellyttää opettajalta eettistä herkkyyttä vallankäytössä ja auktoriteettiudessa. Dialogisuuden ehdot toteutuvat mm. pedagogisen rakkauden ja vapaaehtoisuuden perustalta. Opettajan autonomialla on merkitystä yhteistyösuhteiden ja opetus-kasvatus-vuorovaikutuksen dialogisuuden toteutumisessa. (luku 2.5.)

Ammatillinen asiantuntijuus sisältää eettisen aspektin, joka luo luottamusta asiantuntijaan. Opettajan ammatti edellyttää eettistä osaamista, joka toteutuu oikeudenmukaisuuden, totuudellisuuden ja huolenpidon tavoittelussa. Opettajan välttämättömät hyveet ovat rehellisyys, rohkeus, huolenpito, kohtuullisuus ja käytännöllinen viisaus. Eettiset koodit ovat ammatin yhtenäisyyden ja laadun suoja sekä ammatillisen kehittymisen tuki, mutta ne voidaan kokea myös kontrollin välineiksi. (luku 2.6.)

Edellä olevan pohjalta olen asettanut tutkimukselleni neljä tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys kattaa laaja-alaisesti opetuksen, ohjauksen, oppimisen, kasvamisen ja kasvattamisen sellaisia eettisiä käsityksiä, joita olen pääluvussa 2 käsitellyt. Lähtökohtana ovat olleet hyve-eettiset (Almeder 2000; Häyry 2002; Launonen 2000; Pihlainen 2000; Tirri 1999; Uurtimo 1998), dilemmoihin perustuvat (Campbell 2000; Hyytiäinen 2003; Häyry & Häyry 1997; Vincent & Meche 2001), opettajan vaikutusmahdollisuuksia ja -oikeuksia (Harjunen 2004; Koskinen 1995; Nuutinen 1995; Törmä 1996; Värrö 2000) koskevat sekä opettajan ammattietiikkaa (Campbell 2003; Friman 2004; Kansanen ym. 2000; Tirri 1999) käsittelevät näkökulmat. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muotoutui

1. Millaisia käsityksiä opettajaksi opiskelevilla on opettajan työn eettisestä luonteesta?

Tutkimusten mukaan opettajan työn eettiset haasteet ovat monimuotoiset, sillä oppilaiden ja opettajien muodostama yhteisö sisältää kaikenlaisia elämään kuuluvia konfliktin, huolen ja mielihahan aineksia. Eettisiä pulmia voi liittyä esimerkiksi opettajan toimintatapoihin, oppilaiden työmoraaliin, vähemmistöjen oikeuksiin ja koulun yleisiin sääntöihin (Campbell 2000; Hyytiäinen 2003; Tirri 1998 ja 1999). Toisena tutkimuskysymyksenä esitän

2. Millaisia eettisiä kysymyksiä opettajaksi opiskelevien mukaan opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työssä joutuu käsittelemään?

Oser (1991) on tutkinut erilaisia oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja eli sitä, miten eettisissä dilemmoissa turvaudutaan vaikkapa välttelyyn, yksipuoliseen päätöksentekoon, delegointiin tai keskusteluun. Oserin ajattelutapaa hyödyntäen kolmantena tutkimuskysymyksenä on

3. Millaisia eettisesti oikeudenmukaisia menettelytapoja opettajaksi opiskelevat valitsevat erilaisissa kouluelämän dilemmoissa?

Viimeinen ja eräässä mielessä tämän raportin keskeisin tutkimuskysymys koskee opettajaksi opiskelevien tapaa hahmottaa käsite 'pedagoginen etiikka' (vrt. Kansanen 1992; Kansanen ym. 2000; Kansanen 2003). Millaisia osa-alueita tai ominaispiirteitä siihen sisällytetään, millaisia teoriasuuntauksia ne edustavat tai millaisia laadullisia eroja käsityksissä ilmenee? Neljäs tutkimuskysymykseni kuuluu

4. Miten opettajaksi opiskelevat määrittelevät pedagogisen etiikan?

Kolmeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan painotetusti kvantitatiivisen analyysin keinoin pääluvussa 4, ja neljäs tutkimuskysymys on kvalitatiivisen lähestymistavan kohteena pääluvussa 5.

3. TOTEUTUS

Tutkimusaineisto koottiin vuosien 2001–2003 aikana kasvatustieteen aineopintoihin ja opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan opintojakson 'Pedagoginen etiikka' yhteydessä. Kyseinen jakso on ollut tuon ajan vastuullani Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Koska opintojakso kuuluu myös opettajan pedagogisiin opintoihin, on ulottuvillani ollut vuosittain runsaan 200 opettajaksi opiskelevan joukko, jonka pääaine on voinut olla melkein mikä tahansa Joensuun yliopistossa pääaineena opiskeltavissa oleva tieteenala.

3.1 Aineistonkeruuvälineiden perusteet

Hankin asetettuihin tutkimuskysymyksiin aineistoa kahdella kyselylomakkeella, jotka ovat liitteissä 1 ja 2. Rakensin niihin sekä ennakkoon strukturoituja osioita että vapaamuotoista tuottamista edellyttäviä tehtäviä. Liitteen 1 kyselylomake oli käytössä keväällä 2001 ja 2002 ja liitteen 2 lomake keväällä 2003. Tarkastelen seuraavassa tutkimuskysymyksittäin tiedonkeruun perusteita.

Tutkimuskysymys 1: Opiskelijoiden käsitykset opettajan työn eettisestä luonteesta

Opiskelijoiden eettisiä käsityksiä tarkastelin 20 väittämää sisältäneellä mittarilla, jossa vastausasteikko oli neliportainen niin, että neutraalia tai 'vaikea sanoa' -vaihtoehtoa ei ollut käytettävissä. Kyselyyn vastattiin pedagogisen etiikan opintojakson jälkeen. Opiskelijan oli pakko olla

joko samaa/jokseenkin samaa tai eri/jokseenkin eri mieltä väitteiden kanssa. Pakkovastauskaalaan päädyin, koska väittämät olisivat saattaneet houkutella tietyn vastaustrendin valitsemiseen ja väittämien väistämättömän tulkinnanvaraisuuden vuoksi vastaamaan neutraalisti. Samalla saatoinkin pakottaa vastaajia ottamaan yksiselitteisen kannan asioihin, jotka eivät ole yksiselitteisiä.

En onnistunut löytämään aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta sellaista valmista mittaria, joka olisi vastannut tarpeitani ajatellen opettamani pedagogisen etiikan opintojakson tavoitteita ja sisältöjä. Eettisiä ja moraalisia asenteita on mitattu maailmalla erityyppisillä asteikoilla (ks. Martikainen 2004), mutta niiden saatavuus- ja soveltuvuusvaikeudet olivat huomattavat. Näin päädyin rakentamaan oman, käsitettä 'pedagoginen etiikka' riittävästi käsitykseni mukaan kattavan väittämäkokonaisuuden (liite 1: kysymys 5 ja liite 2: kysymys 7) seuraavin perustein:

Yhteensä 20 väitettä käsittänyt mittari muodostui neljästä teemasta, jotka ovat hyve-etiikka, dilemmat, vaikuttaminen ja opettajan oma etiikka. Sijoitin eri teemoihin kuuluneet väitteet mittarissa satunnaiseen järjestykseen. *Hyve-eettinen* eli teleologinen näkökulma, jota esimerkiksi Friman (2004) on soveltanut väitöskirjassaan asiantuntijuuden tarkasteluun ammattikorkeakoulukontekstissa, käsitti väitteet opettajan esikuvallisuudesta (väite c), hyveiden kehittämisestä (f), velvollisuudentunnosta (h), huolenpidosta (m), optimistisuudesta (o) ja oikeudenmukaisuudesta (s). Kaikki edellä mainitut hyveet toistuvat hyvin monissa klassisen etiikan kuvauksissa (ks. Almeder 2000; Häyry & Häyry 1997; Koskinen 1995; Noddings 2003; Pietarinen & Poutanen 1998; Räsänen 1993a ja c; Uurtimo 1998; Värrö 2000).

Toinen väiteryhmä pureutui muutamiin eettisiin *dilemmoihin*, joiden kohtaamisen katsotaan selkeyttävän yksilön arvomaailmaa ja asettavan myös moraalin koetteille (Oser 1991; Launonen 2000; Koskinen 1995; Räsänen 1993c). Opiskelijat arvioivat kasvattamista ja opettamista (a), koulun ristiriitoja (i), koulu-koti-kysymystä (l), altruismia ja itsekkyyttä (q) sekä globaalieettistä aspektia (t).

Kolmanneksi vastaajien tuli ilmaista, millaisia *vaikutusmahdollisuuksia ja -oikeuksia* opettajan työhön sisältyy. Näissä väitteissä liikuttiin oikeudenmukaisuuden ja kasvatusvastuun tematiikassa (Häyry 2002; Häyry & Häyry 1997; Harjunen 2004; Tirri 1998 ja 1999; Värrö 2000)

sekä otettiin kantaa esimerkiksi arvioinnissa kohdallistuvaan opettajan valtaan (Nuutinen 1995; Vuorikoski ym. 2004). Väitteet käsittelivät sääntöjen noudattamista (d), valtaa (e), arvovalintoja (g), kuria (j), arvokasvatusta (n) ja vaikuttamista (p).

Neljäs kysymysryhmä pureutui *opettajan omaan etiikkaan* mm. Tirrin (1998) ja Räsäsen (1993a–d) viitoittamalla pohjalta. Opiskelijoita pyydettiin tarkastelemaan opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia (b), eettisten ohjeiden tarpeellisuutta (k) ja kutsumusta (r).

Väittämiä voi pitää moniselitteisinä, mikä on yleisesti kyselylomakkeiden ongelma, mutta mikä saattaa korostua etiikan kaltaisen tutkimusteeman yhteydessä (Häyry & Häyry 1997, 8–9). Po. mittariosasta laskemani Cronbachin alphakerroin .62 jätti toivomisen varaa (vrt. Metsämuuronen 2002, 56–62), joskin kerroin on sinällään varsin tekninen yritys todentaa reliabiliteettia.

Tutkimuskysymys 2: Opettajan työn eettiset haasteet

Halusin saada heti opintojakson ‘Pedagoginen etiikka’ aluksi opiskelijoilta käsityksiä siitä, millaisia eettisiä kysymyksiä he tiesivät tai oletivat opetustyössä kohdattavan. Heitä pyydettiin opintojakson ensimmäisellä luentokerralla kirjoittamaan näkemyksensä seuraavanlaiseen tehtäväksiintoon (liite 1: kysymys 2):

Millaisia eettisiä kysymyksiä tai asioita opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työssä joutuu arvioida mukaan käsittelemään?

Kysymyksessä ei annettu ohjeita vastaustavoista, joten useimmat opiskelijat kirjoittivat näkemyksensä muistiinpanon omaisesti, mikä kavensi laadullisen analyysin mahdollisuuksia ja ohjasi sisällönanalyysille tielle.

Tutkimuskysymys 3: Opettaja oikeudenmukaisten menettelytapojen valitsijana

Keväällä 2003 opintojakson viimeisellä luentokerralla esitin liitteen 2 kyselylomakkeessa (kysymys 8a–c) kolme eettisesti haasteellista tilannetta, joiden perusteella opiskelijoiden piti miettiä toimintavaihtoehtoja. Arvioitavat tapaukset otin suoraan Tirrin (1998, 116, 118–119) tut-

kimuksesta, jossa niitä esiteltiin kymmenen kappaletta, mutta joista valitsin vain seuraavat kolme, koska kyselyn kokonaislaajuus ei sallinut enempää:

1. *Et ollut mukana edellisessä vanhempainillassa, jossa piti keskustella aiheesta 'taskurahat'. Saat kuulla kiertoteitse, että vanhempainillassa on kritisoitu Sinun opetustyyliäsi, etenkin eräs äiti tuntuu olevan hyvin tuotunut. Et tiedä kuitenkaan mitään konkreettista.*
2. *Sinun täytyy lähteä koulusta aikaisemmin tärkeän tapaamisen takia. Kun ylität koulun pihan ensimmäisellä välitunnilla matkallasi autolle, näet neljän pojan nahistelevan. Huomaat, että leikki on muuttumassa totiseksi tappeluksi, yhtä pojista potkaisuun ja toinen on nyrkit pystyssä.*
3. *Kun käsittelit tänään matematiikan kotitehtäviä, Tanja valitti ja oli sitä mieltä, että on väärin antaa kaikille saman verran kotitehtäviä, koska hyvät laskijat joutuvat käyttämään niihin paljon vähemmän aikaa. Kalle oli sitä mieltä, että vielä enemmän väärin on yleensäkin antaa kotitehtäviä, koska rinnakkaisluokan matematiikanopettaja ei periaatteesta koskaan anna niitä.*

Jokaiseen tapauskuvaukseen oli tarjolla kuusi toimintavaihtoehtoa, joista kustakin tuli ilmoittaa, toimisiko vastaaja ehdotetulla tavalla vai ei. Vaihtoehdot edustivat Oserin (1991) mukaan luokiteltuja oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja: välttäminen, yksipuolinen päätös, delegointi, osittainen keskustelu tai täydellinen keskustelu. Lisäksi tuli ilmoittaa, mitä ratkaisua pitäisi parhaana tai huonoimpana, ja ellei mikään annetuista toimintavaihtoehdoista tuntunut hyvältä, sai kuvata oman ratkaisuehdotuksensa.

Tutkimuskysymys 4: Pedagogisen etiikan määrittely

Neljättä ja hyvin keskeiseksi muodostunutta tutkimuskysymystä varten kokosin aineiston avoimella kirjoitelmalla, jonka opiskelijat tuottivat pedagogisen etiikan opintojakson viimeisellä luentokerralla keväällä 2003 (liite 2: kysymys 5). Tehtäväksianto oli seuraavanlainen:

Mitä pedagoginen etiikka on? (Kirjoita mielellään lauseita ja virkeitä ranskalaisin viivoin tehtyjen luetteloiden sijasta.)

Kysymyksenasettelu oli tietoisesti väljä, jotta se mahdollisti erilaisia käsitteellistämisen tapoja. Olin välttänyt yksiselitteisten määritelmien antamista opetuksessa, mikä pakotti opiskelijat tekemään koko opetusjakson perusteella oman kuvauksensa pedagogisen etiikan olemuksesta. Joillekin kokonaiskuvan muodostaminen osoittautui vaikeaksi, ja tuloksena oli luettelonomainen kuvaus. Neuvoisin opiskelijoita paitsi tuottamaan kokonaisia lauseita ja virkkeitä niin myös olemaan käyttämättä mahdollisesti ko. luentokerralla mukana olleita pedagogisen etiikan luentosarjan muistiinpanoja.

Sama kysymys oli ollut mukana myös aiempien vuosien kyselylomakkeissa (ks. liite 1), mutta en käyttänyt vastauksia tässä raportissa. Syyinä oli, että ilman vastausteknistä ohjetta tuotetut kirjoitukset olivat tyypiltään samantapaisia muistiinpanoja kuin tutkimuskysymykseen 2 saamassani aineistossa, eivätkä siten mahdollistaneet laadullista analyysia.

3.2 Tutkimuksen kohderyhmät ja niiden hankinta

Opettamani opintojakso 'Pedagoginen etiikka' kuuluu kasvatustieteen aineopintoihin ja opettajan pedagogisiin opintoihin, joten se tarjosi käyttööni monipuolisen tutkimusjoukon. Tulokset perustuvat harkinnanvaraisiin näytteisiin, jotka on koottu useana vuonna. Koska näytteet ovat verrattain laajoja ja opiskelija-ainekseltaan heterogeenisia, ne antavat mahdollisuuden varovaisiin päätelmiin koskien suomalaisia opettajaksi opiskelevia. Laadullisen tarkastelun osalta perinteistä yleistämisen arviointia ei ole mielekäästä tehdä, joten uskottavuuden ja siirrettävyyden ajatuksia tulee tarkastella hieman toisesta näkökulmasta (ks. luku 3.4).

Opiskelijoiden eettisiä käsityksiä kartoitin keväällä 2001, 2002 ja 2003 pedagogisen etiikan opintojakson viimeisellä luentokerralla. Valideja kyselylomakkeita – joista oli poistettu muutama puutteellisesti täytetty lomake ja ne lomakkeet, joiden vastaajat kielsivät niiden käytön tutkimustarkoituksiin mutta halusivat antaa muuten palautetta opintojaksoista – sain analysoitavaksi 185.

Aineistossa oli aineen-, luokan- ja erityisopettajaksi opiskelevia, opinto-ohjaajiksi tähtääviä sekä kasvatustieteen tieteenalakoulutuksen

ja varhaiskasvatuksen maisteriopintojen opiskelijoita. Aineenopettaja-opiskelijat olivat matemaattis-luonnontieteellisen, humanistisen, yhteiskuntatieteiden ja teologisen tiedekunnan opiskelijoita. Naisia oli 77 % ja joko ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijoita kumpiakin 28 %. Viidesosalla oli omia lapsia ja hieman yli puolella (54 %) ei ollut min-käänlaista opetus- tai kasvatusalan työkokemusta.

Opettajan työn eettisesti haasteellisia tilanteita kysyttiin keväällä 2001 ja 2002 ennen opintojakson alkua sen ensimmäisellä luentokerralla. Kaikkiaan analysoitavaksi tuli 310 lomakkeessa olleet vastaukset. Opiskelijoiden opintosuuntaukset olivat tässä aineistossa samat kuin edellisessä kappaleessa on kuvattu eettisten käsitysten kohdalla.

Oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja koskevaan kyselyyn vastasi keväällä 2003 koostumukseltaan samanlainen opiskelijajoukko kuin edellä on kuvattu, mutta poimin sieltä analysoitavaksi ainoastaan aineenopettajaksi opiskelevat, koska muiden ryhmien edustajien kokonaismäärä jäi noin kahteenkymmeneen. Näin sain tutkittavakseni tiettyssä mielessä viiteryhmältään yhtenäisen opiskelijavuosikerran, josta saamani aineiston koko oli 76 opiskelijaa.

Pedagogisen etiikan määritelmiä kokosin kahdessa erässä: Ensimmäkin keväällä 2003 Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajan pedagogisia opintoja suorittaneet vastasivat liitteessä 2 olevan kyselylomakkeen kysymykseen 5. Toiseksi esitin saman tehtävän samana keväänä kasvatustieteellisten tiedekuntien virtuaaliverkkohankkeessa (Virpeda) toteuttamani verkkokurssin päättötehtävän yhteydessä. Tiedonkeruun tuloksena oli yhteensä 106 kuvausta, mitä pedagoginen etiikka on.

Oman tiedekunnan 98 määritelmää tuottaneet opiskelijat olivat samat kuin em. 76 aineenopettajaksi opiskelleet, mutta otin analyysiin mukaan myös ne 22 muuta kasvatusalan opiskelijaa (luokanopettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, kasvatustieteilijät, varhaiskasvatuksen opiskelijat), jotka vastasivat kevään 2003 kyselyyn. Virtuaaliyliopiston opiskelijat olivat kaikki aineenopettajaksi opiskelevia, ja heiltä sain siis kahdeksan määritelmää.

Kohdejoukon riittävyuden tai osuvuuden arvioinnissa voidaan käyttää Cuban ja Lincolnin termiä *siirrettävyys* (transferability), joka vastaa erässä mielessä kvantitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyttä: miten

tulokset olisivat tulkittavissa toisessa kohderyhmässä tai kontekstissa? Vastuu siirrettävyydestä on myös lukijalla, jota varten aineiston analyysin kuvaus tulee tehdä huolellisesti (Tynjälä 1991, 390–391), mihin olen omassa työssäni pyrkinyt. Opiskelijat olivat Joensuun yliopistossa opiskelevia, joten tarkasti ottaen tulokset ovat vain Joensuun yliopiston opiskelijoihin siirrettävissä. Opettajaksi opiskelevissa on kuitenkin niin paljon yhteneviä piirteitä maamme eri opettajankoulutusyksiköissä, että siirrettävyyssarvoa on varovaisesti arvioiden myös Joensuun ulkopuolelle aineistojen laajuuden ja opiskelija-aineksen heterogeenisuuden ansiosta.

Tutkimustilanteen arvioinnilla (confirmability by Cuba & Lincoln) tarkoitetaan vastaajien erilaisten todellisuuksien tavoittamista ja itse tutkimusteemasta nousevien muuttujien huomioonottamista. Esimerkiksi haastattelun aikana haastateltavien käsitykset asiasta saattavat muuttua. (Tynjälä 1991, 391.) Tällaiseen oppimiseen aineistokeruutapani ei juuri antanut mahdollisuuksia. Muutoin vastausajankohta oli rauhallinen, ja annoin luennolla riittävästi miettimis- ja kirjoittamisai-kaa. Kiinnostavaa olisi ollut saada opiskelijoilta kahtena ajankohtana kuvauksia esimerkiksi pedagogisen etiikan määritelmiksi, mutta siihen en lyhyen ”vaikutusajan” (= luentosarja toteutui yleensä 4–5 viikossa) puitteissa katsonut olevan tarkoituksenmukaista tarttua.

3.3 Tutkimusstrategian ja -otteen perusteet

Kasvatustieteellinen tutkimus on kohdannut viimeisen vuosikymmenen aikana selkeän paradigmanuutoksen. Galileinen, kvantitatiivisesti painottunut tutkimusote on väistynyt taka-alalle ja aristoteelinen, kvalitatiivinen lähestymistapa vallannut alaa voimakkaasti. Muutoksessa on vedottu erityisesti kasvatustieteen tutkimuskohteen ominaisuuteeseen, joka edellyttää ymmärtävää ja tulkitsevaa tarkastelua ja jossa yksilölliset merkityksenannot halutaan näkyviin.

Laadullinen lähestymistapa kattaa monenlaisia tiedonhankinta- ja analyysitapoja sekä -tekniikoita, eikä siis ole yhtenäinen paradigma. Sen tietoteoreettisista perusteista on käyty aika-ajoin kriittistä keskustelua suhteessa kvantitatiiviseen otteeseen: missä määrin ne tulisi tulkita niin erilaisiksi, ettei niitä voisi aidosti yhdistää samassa tutkimuksessa

(Kvaile 1996; Eskola & Suoranta 2000; Metsämuuronen 2002; Moilanen 2000; Patton 1990)?

Kun kvalitatiivisesta otteesta on saatu kokemuksia, on sen ongelmallisistakin puolista alettu käydä keskustelua, joka on edennyt siitä kritiikistä, jota esitettiin kvalitatiivisen tutkimuksen voimistumisen alkuaikoina (Atjonen 2001a; Moilanen 2000; Töttö 2000). Maassamme aletaan hiljalleen olla huolestuneita tiettyjen tutkimuskysymysten jäämisestä syrjään siksi, että kvantitatiivisten menetelmien hylkiminen kuuluu ajan tieteelliseen diskurssiin ja praksikseen (Törmäkangas 2004; Töttö 2000 ja 2004).

Olen oman koulutustaustani ja tutkimuskokemukseni ansiosta opinut ajattelemaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista otetta toisiaan täydentävinä eikä kilpailevina tapoina ratkaista kasvatustieteellisiä tutkimusongelmia. Erityisen tarpeetonta on arvottaa niitä hyvä-paha-asteikolla yleisesti, koska tutkimuskohtainen tutkimuskysymyksen luonne ja teoreettinen näkökulma ratkaisevat soveltuvan menetelmän (Trost 2001, 17). Tältä perustalta tässäkin raportissa on pedagogisen etiikan kysymyksiä arvioitu sekä painotetun kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti sekä liikuttu joissakin tapauksissa (erit. tutkimuskysymys 2) niiden välimaastossa sisällönanalyysin ja -erittelyn (Tuomi & Sarajärvi 2003) keinoin.

Tutkimukseni on poikkileikkausaineistoista koostuva, usealle vuodelle (2001–2003) ajoittuva deskriptiivinen tapaustutkimus, joka kohdistui Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajaksi opiskelleisiin. Suurten opiskelijaryhmien kyseessä ollen tiedonkeruumenetelmäksi rajautui kyselylomake, jota olen varioinut joiltakin osin ja säilyttänyt tietyt osiot samanlaisina tiedonkeruusta toiseen. Joissakin vaiheissa pohdin haastattelujen käyttöä aineiston täydentäjinä ja rikastuttajina, mutta jouduin luopumaan niistä moninaisten virkatehtävien vuoksi.

Kyselyt on täytetty opettamani opintojakson 'Pedagoginen etiikka' ensimmäisellä tai viimeisellä luentokerralla eli postikyselyyn ei ole tarvinnut turvautua. Olen vuosittain laatinut kyselyistä yksinkertaiset jakaumatiedot, ja ehtinyt kahtena vuonna kertomaan ne myös opiskelijoille. Olen voinut ottaa opetukseni kehittämisessä huomioon kyselyjen antia ja toimia näin tutkivan opettajankouluttajan idean mukaisesti tehden erääntyypistä toimintatutkimusta (Heikkinen ym. 1999).

3.4 Aineistojen analysointitavat

Tutkimusaineistot olivat luonteeltaan sekä määrällisiä että laadullisia. Ensimmäinen tutkimuskysymys (opiskelijoiden käsitykset opettajan työn eettisestä luonteesta) perustui asteikoltaan 4-portaiseen strukturoituun kyselylomakkeeseen, johon voitiin pureutua kvantitatiivisin keinoin.

Toisen tutkimuskysymyksen (opettajan työn eettiset haasteet) aineisto sijoittui kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen otteen välimaastoon: kuvaukset olivat vapaamuotoisia ja periaatteessa laadullisen arvioinnin mahdollistavia, mutta koska osa opiskelijoista oli esittänyt näkemyksensä luettelovasti, analyysi ohjautui pitkälti sisällönanalyttiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 106-108).

Kolmatta tutkimuskysymystä (opettajaksi opiskelevat eettisinä päätöksentekijöinä) varten koottiin kvantitatiivinen aineisto. Kolmeen eettisesti haasteelliseen tapaukseen annettiin kuhunkin kuusi toimintavaihtoehtoa, joista tuli dikotomisella asteikolla arvioida, toimisiko vastaaja ehdotetulla tavalla. Tämän analyysiin sovellettiin yksinkertaisia jakaumatarkasteluja, koska muuttujien mitta-asteikko ei juuri muuta sallinut eikä tutkimuskysymyksen asettelu enempää edellyttänyt.

Neljännän tutkimuskysymyksen aineisto (pedagogisen etiikan määrittely) perustui opiskelijoiden tuottamiin monipuolisiin kuvauksiin koskien annettua avointa tehtävää, mikä mahdollisti aineistolähtöisen kvalitatiivisen analyysin.

(a) Kvantitatiivisen aineiston analyysiperusteet

Keskeisimmät analyysimenetelmät olivat muuttujiksi SPSS-tilasto-ohjelmaan taltioiduista kyselyosioista yksinkertaiset jakauma- ja keskiarvotiedot, ja joissakin tapauksissa tein ryhmävertailuja (esim. opiskelijan sukupuolen ja tiedekunnan mukaan) parametrisillä tai nonparametrisillä menetelmillä. (Metsämuuronen 2002; Tähtinen & Isoaho 2001.)

Pitäydyin yksinkertaisissa analyysitavoissa, koska niiden avulla oli mahdollista saada riittävästi informaatiota asettamiini tutkimuskysymyksiin ja samalla pysytellä mahdollisimman lähellä vastaajan alkuperäistä reaktiota, mistä etäännyttään helposti liikaa esimerkiksi monimuuttujamenetelmissä. Näin tutkimukseni luonne deskriptiivisenä tapaustutkimuksena säilyi eheänä.

Oikeudenmukaisten menettelytapojen kohdalla (tutkimuskysymys 3) voin luottaa aiemman tutkimuksen luomaan pohjaan. Sieltä olivat peräisin suhteellisen yksiselitteiset toimintavaihtoehdot, joista pitäisi pystyä vastaamaan 'kyllä' tai 'ei'. Niiden takana oli myös käsitteellisesti selkeä Oserin (1991) luokitus erilaisista menettelytavoista (vältteleminen, delegointi, yksipuolinen päätöksenteko, osittainen diskurssi, täydellinen diskurssi). Tulosten suora vertaaminen Tirrin (1998) tutkimukseen ei kuitenkaan ollut mahdollinen, koska otin vain osan hänellä mukana olleista tapauksista enkä pisteyttänyt niitä Oserin ohjeiden mukaisesti.

Monimuuttujamenetelmistä 20-osioisen eettisiä käsityksiä mitanneen osan kohdalla tarkistin faktoroinnilla (pääkomponenttimenetelmä, 4. faktorin ominaisarvo 1.3, faktorirakenteen selitysosuus 41 %) vain, vastaisiko aineiston ryhmittyminen teoreettista jäsennyttä neljään osa-alueeseen. Kunkin faktorin kahden kärkimuuttujan perusteella arvioiden teoreettista jäsennyttä voi pitää riittävän osuvana.

(b) Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston lomittaminen

Kun analysoin opiskelijoiden kuvauksia kysymykseen, ”Millaisia eettisiä kysymyksiä tai asioita opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työssä joutuu arvioida mukaan käsittelemään?”, sovelsin rinnan sekä kvantifioivaa että kvalifioivaa analyysia. Käytin vastausten luokitusyksikkönä lausumaa, joka saattoi olla muutaman sanan mittainen kuvaus tai toisinaan koostua kokonaisesta lauseesta tai virkkeestä (Tuomi & Sarajarvi 2003, 102).

Analyysin lopputuloksena oli jakaumataulukko (taulukko 1: luku 4.2), jossa käytin pohjana Tirrin (1998) tutkimustuloksia. Jouduin lisäämään etenkin opettajan toimintaa koskevia sisältöluokkia, koska vastaajajoukkoni oli koostumukseltaan erilainen kuin Tirrillä, ja siten omaan aineistooni sisältyi osin erityyppistä materiaalia. Tekstissä pyrin – kuten Tirrikin – valottamaan aineistositaatein opiskelijoiden ajattelun ja perusteiden laatua.

Annettujen vastausten sisällönanalyysi oli minulle ongelmaton sekä opintojakson sisällöt että Tirrin (1998) tutkimus tuntien, ja ko. tyyppinen analyysi on tullut monista aiemmista tutkimuksistani minulle tutuksi. Analyysiyksikön määrittelemine oli suhteellisen helppoa, joskin

joissakin tapauksissa opiskelijoiden niukat ilmaiset tuottivat tulkintahan-kaluuksia. Analysoin luotettavuustarkasteluja varten 25 % aineistosta nyt raportointivaiheessa (ts. 2–3 vuotta ensimmäisen luokituksen jälkeen) uudelleen; yksimielisyysprosentti oli 82, mitä voi pitää hyvänä.

(c) Kvalitatiivisen aineiston analyysiperusteet

Selvimmän kvalitatiiviseksi luonnehdin analyysia, jonka toteutin kevään 2003 avoimeen kysymykseen ”Mitä pedagoginen etiikka on?” tuotettuihin kirjoituksiin. Kysymyksenasettelultaan tehtävää voi pitää varsin tyyppillisenä laadullista analyysia ajatellen (Eskola & Suoranta 2000, 77–78, 138–144; Kvale 1996, 94–98; Tuomi & Sarajärvi 2003, 76–80).

Pedagogista etiikkaa koskeviin määritelmiin opiskelijat kirjoittivat monipuolisia kuvauksia. Litteroidun aineiston kooksi tuli noin 8 700 sanaa eli 64 600 merkkiä, mikä tarkoittaa tavanomaisiksi A4-liuskoiksi muutettuna (Times New Roman 12, riviväli 1) noin 20 sivun materiaalia. Lyhin määritelmä oli viiden sanan (”Hyvän kasvattamisen ja opettamisen etiikka”) ja pisin 287 sanan mittainen.

Tavanomaiset kuvaukset olivat noin 70–130 sanan mittaisia ja sellaisina mainiosti laadulliseen tarkasteluun soveltuvia. Annoin ohjeeksi lomakkeessa (liite 2: kysymys 5) kuvata näkemyksiä mieluiten kokonaisilla lauseilla ja virkkeillä, mitä pyyntöä opiskelijat olivat noudattaneet erittäin hyvin.

Analyysi eteni niin, että luin litteroidut määrittelyt useampaan kertaan ja aloin kirjoittaa niistä nousevia teemoja muistiin. Sovelsin yksinkertaisia tietokonepohjaisia hakutoimenpiteitä tiettyjen myös teoriasta käsin perusteltavissa olevien teemojen löytämiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa onnistuin löytämään havaintoja tasan sataan (katkaistuun) hakusanaan, jotka toisessa vaiheessa ryhmittelin 38 laajempaan kokonaisuuteen.

Koska tulos oli raportointia sekä aineiston ja ilmiön ymmärtämistä ajatellen edelleen liian pirstaleinen, ryhdyin vielä kerran arvioimaan löytämiäni teemaryhmiä. Samalla kun etsin teemaperheitä, palautin mieleen teoreettisen taustan antamia edellytyksiä ymmärtää aineistoa. Näin syntyi osin aineistolähtöisesti ja osin teoriaohjautuvasti (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110–119) yhteensä yhdeksän (9) teemaperhettä käsittä-

vä tulos, joka on esitetty taulukossa 5 (luku 5.1). Olen osoittanut teemoihin myös opiskelijoiden vastauksista ilmenneiden mainintojen frekvenssit, jotta lukijalle syntyisi mielikuvaa määrätelmien määrällisestä kohdentumisesta.

Tuloksien kirjoittaminen eteni teemaperheittäin niin, että pyrin harvituin aineistokatkelmin valottamaan opiskelijoiden näkemysten erilaisuutta ja merkityksenantoa. Numeroin sitaatit, joten kunkin katkelman lopussa sulkeissa olevat koodit (esim. k28, k108) mahdollistavat myös aineiston hyödyntämiskattavuuden arvioinnin.

(d) Kvalitatiivisen aineiston analyysin arviointia

Aineistoanalyysin arvioinnissa voidaan käyttää Cuban ja Lincolnin esittämää käsitettä *vastaavuus* (credibility), jolla Tynjälän (1991, 390) mukaan tarkoitetaan, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktioit tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tässä suhteessa olen pyrkinyt huolelliseen teemoitteluun ja teemaperheiden tekemiseen sekä aineistositaattien kohtuulliseen käyttöön, jotta tulkintaerheet minimoituisivat. *Vahvistettavuus* (dependability) tarkoittaa tulosten totuusarvon ja sovellettavuuden arviointia, jolloin painopiste on enemmän aineistossa kuin tutkijassa (emt. 391–392). Olen pyrkinyt tuomaan aineistosta esiin erilaisia näkökulmia hyödyntämällä aineistolähtöisen tarkastelun lisäksi myös teoriaohjautuvaa analyysia. Tietty etäisyys opiskelijoihin on ollut mahdollista säilyttää, eivätkä he ole joutuneet antamaan kuvauksiaan tilanteessa, josta olisi sidoksia esimerkiksi ko. opintojakson arviointiin. Vahvistettavuutta on pyritty kohentamaan aineistonehjännoksen sisällönanalyysin uusimisella.

Omissa ennakkokäsityksissäni ja -käsitteellistyksissäni alan kirjallisuuden lukeminen ja teoreettisen perustan (pääluku 2) rakentaminen ja ko. aiheen monivuotinen opettaminen yliopistossa eivät ole tietenkään mahdollistaneet aineiston aidosti ”puhtaalta pöydältä” tapahtuvaa kuuntelua. Tosin on vaikea kuvitella, että tutkija koskaan voisi tai haluaisi tyhjästä totaalisesti esiyymmärrystään (Atjonen 2001a, 14).

Aineistositaattien valinnassa *perusteltavuuden* turvaamiseksi on aina vaikeutena määrän ja osuvuuden arviointi. Laadullisuus edellyttäisi lukuisten katkelmien avaamista lukijan arvioitavaksi, mutta toisaalla vaa-

nii raportoinnin raskaus, joka pahimmillaan johtaa tutkimuksen lukematta jäämiseen etenkin kiireisiltä tieteen kuluttajilta. Ensimmäisessä vaiheessa poimin mukaan melko paljon aineisto-otteita, mutta karsin niitä raporttikäsikirjoituksen uusia versioita tehdessäni. Olen toivoakseni löytänyt sopivan kompromissin, jossa yksilölliset merkityksenannot ovat saaneet riittävästi tilaa yleisempien trendien keskellä.

Mäkelä (1990) on esittänyt kolme näkökulmaa laadullisten aineistojen analyysiin, mitä myös Eskola ja Suoranta (2000, 214–216) siteeraavat. Tutkijan tulee arvioida aineiston merkittävyttä, aineiston riittävyttä ja kattavuutta sekä analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta. *Aineiston merkittävyys* on tietysti suhteellista, mutta monen vuoden ajalta laajalta ja tieteenalataustaltaan heterogeeniselta kohdejoukolta koottu materiaali antaa rikkaan kuvan pedagogisen etiikan merkityksestä tuleville opettajille. Etiikan kysymykset ovat olleet lisääntyvän tutkimuskiinnostuksen kohteena, mutta tämäntyypistä pedagogisen etiikan aineistokokonaisuutta ei ole juuri ollut Suomessa tarkasteltavana. Vaikka aineisto on kerätty opettajaksi opiskelevista, ne ovat kiinnostavia ja yhdensuuntaisia myös kokeneiden opettajien kokemuksiin verrattuina (vrt. Hyytiäinen 2003; Martikainen 2004).

Miten *kattavia aineisto ja analyysi* ovat? Varsinaisen laadullisen analyysin kohteena ollut kevään 2003 aineisto kysymyksestä, mitä pedagoginen etiikka on, on sekin monen eri aineen opettajaksi opiskelevien käsityksiä kuvaavana varsin mittava. Aineiston koon rajausta oli siinä mielessä yksinkertainen, että kaikki viimeiselle luentokerralle saapuneet opiskelijat laativat kirjoituksen. Määritelmät olivat hyvin monisäikeisiä, mutta yleisesti ottaen voi todeta aineiston saavuttaneen saturaatiopiiteensä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 89–92) varsin hyvin, vaikka suppeampikin aineisto olisi todennäköisesti valottanut samat perusteemat. Sisällön erittelyllä purettuun kysymykseen, millaisia eettisiä kysymyksiä tai asioita opettajat työssään kohtaavat (tutkimuskysymys 2) verrattuna laadullinen analyysi onnistui valottamaan oleellisesti syvemmin ja monipuolisemmin kuvaa, joka tulevilla opettajilla oli pedagogisesta etiikasta.

Olen pyrkinyt materiaalia analysoidessani huolellisen, neljään kertaan kokonaisuutena tapahtuneen lukemisen ja tietoteknisten apuvälineiden avulla hahmottamaan aineistokokonaisuutta mahdollisimman monipuolisesti. Analyysin etenemisen prosessia olen aukikirjoittanut

sillä tarkkuudella kuin olen katsonut tarkoituksenmukaiseksi ulkopuolisten arviointia silmällä pitäen. Silti analyysi ja sen tulos on yhden inhimillisen tulkintaprosessin tuote, eikä välttämättä kenenkään toisen *toistettavissa*, mitä Mäkelä pitää yhtenä arvioinnin kriteerinä. Aineiston kuunteleminen voisi periaatteessa jatkua melkein loputtomiin niin, että aina löytyisi jokin uusi aspekti raportoimisen arvoiseksi. Analyysi on kuitenkin pakko pysäyttää johonkin, jotta raportoinnissa säilyisi edes kohtuullinen ekonomisuus.

Kattavuuteen olen pyrkinyt myös sillä, että tarkastelin aineistoa kvantitatiivisesti ja teorialähtöisesti (luku 5.1). Vaikka teorialähtöinen analyysi on esitelty ensin luvun 5.1 a-osana ja aineistolähtöinen osuus b-osana, teoriaperustainen tarkastelu toteutettiin ajallisesti vasta aineistolähtöisen teemoittelun jälkeen.

Kokonaisuutena ottaen analyysi on saanut syvyyttä ja varmuutta myös siitä, että olen kirjoittanut jo aiemmin osia aineistosta artikkelijulkaisuiksi (Atjonen 2001b, 2003a ja 2004) sekä pitänyt koti- ja ulkomaisissa tieteellisissä konferensseissa esitelmiä, joissa olen saanut palautetta ja uutta ajateltavaa tutkimaani ilmiökenttään.

4. OPETTAJAN TYÖN EETTISET HAASTEET OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ARVIOIMINA

Ensimmäisen tuloslukukokonaisuuden tarkoituksena on vastata kolmeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, 1) millaisia käsityksiä opiskelijoilla on opettajan työn eettisestä luonteesta, 2) millaisiksi opiskelijat kuvaavat opettajan työn eettiset haasteet ja 3) millaisia oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja opiskelijat valitsevat annetuissa dilemmapaauksissa.

Aineiston keruun ja käsittelyn näkökulmasta vastaan tutkimuskysymyksiin 1) eettisiä käsityksiä mitanneiden väittämien avulla kvantitatiivisesti, 2) raporttoimalla avoimeen kysymykseen kuvattuja näkemyksiä sisällönanalyttisesti ja 3) kuvaamalla kolmesta eettisestä koulutapauksesta opiskelijoiden preferoimia menettelytapoja kvantitatiivisesti.

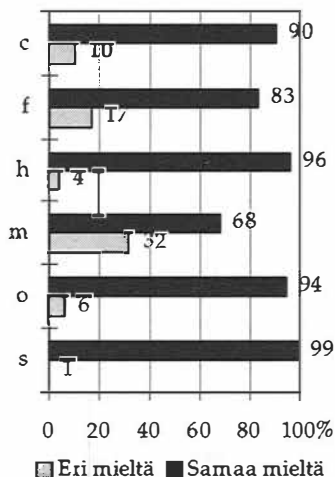
4.1 Hyveet, dilemmat, vaikuttaminen ja opettajuus opiskelijoiden käsitysten mukaan

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi laadin luvussa 3.1 selostetulla tavalla yhteensä 20 väitettä (asteikko 1= eri mieltä ... 4= samaa mieltä; ei neutraalia vastausvaihtoehtoa) käsittäneen mittarin. Se koostui neljästä teemasta, jotka olivat hyve-etiikka, dilemmat, vaikuttaminen ja opettajuus. Tarkastelen tuloksia näiden teemojen mukaisesti.

(a) Hyve-eettinen näkökulma opettajan tehtävään

Hyve-eettinen tarkastelu kattoi yhteensä kuusi väittämää, joiden jakoumat on esitetty kuviossa 2.

- c) Opettajana minun tulee olla oppilaille ni malli ja esikuva hyvästä ihmisestä.
- f) Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden hyveiden kehittämisen ja heidän paheidensa kitkemisen tai lieventämisen.
- h) Pidän itseäni hyvin vastuuntuntoisena ihmisenä.
- m) Opettaja-oppilas -suhdetta pitää kuvata sanalla 'huolenpito'.
- o) Optimistisuus on yksi opettajan keskeisimmistä luonteenpiirteistä.
- s) Opettajana minun on tärkeä pysyä oikeudenmukaisena.



Kuvio 2. Opettajaksi opiskelevien (n = 185) käsityksiä opettajasta hyve-eettisenä ajattelijana ja toimijana (prosenttijakauma)

Opiskelijat näyttivät olevan varsin vankasti hyve-eettisen näkemyksen (Almeder 2000, 90–107; Häyry 2002, 47–61) kannattajia, mikä ilmenee myös luvusta 5.1, jossa tarkastellaan opiskelijoiden määritelmiä pedagogisesta etiikasta. Näkemyseroja syntyi lähinnä vain oman vastuuntuntoisuuden arvioinnissa sekä siinä, missä määrin opettajan tehtävä on olla hyveiden edistäjä ja paheiden estäjä. Miesten ja naisten tai eri tiedekunnista lähtöisin olevien opiskelijoiden kesken ei ollut tilastollisesti merkitseviä näkemyseroja.

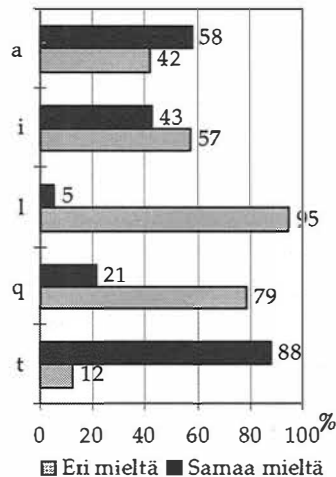
Monien etiikan klassikoiden (Sokrates, Platon, Aristoteles) mielestä oikeudenmukaisuus on keskeistä eettisesti kestäväälle toiminnalle, ja se (väite s) sai opiskelija-aineistossakin vahvan kannatuksen. Myös Oser (1991) pitää oikeudenmukaisuutta yhtenä opettajan ammattietiikan kolmesta keskeisestä elementistä (tarkemmin luvun 2.6 c-osassa).

(b) Dilemmat opettajan etiikan testajina

Eettisiä periaatteita voi koetella parhaiten erilaisissa ristiriitatilanteissa, joissa näkemuserot voivat aiheuttaa selviä konflikteja joko arvoissa tai käytännön toimintatavoissa (Häyry & Häyry 1997, 18-23; Pihlainen 2000, 39). Tällaisia dilemmoja opettaja joutuu ratkomaan paljon etenkin käytännön kysymyksissä, koska kasvavien lasten ja nuorten kanssa eettisesti haastavat tilanteet tulevat yleensä yllättäen ja monisäikeisinä. Niissä joutuu nopeasti arvioimaan, millaiset menettelytavat (esim. keskustelu, delegointi tai välttäminen) tai periaatteet (esim. yhtäläisyys- tai verrannollisuusperiaate) olisivat oikeudenmukaisia (Oser 1991). Toisaalta opetus- ja kasvatustyöhön liittyy monia sisäänrakentuneita eettisiä ristiriitoja, joista voi olla perustellusti samaa tai eri mieltä.

Opiskelijat saivat arvioitavakseen viisi dilemmaväitettä, joiden jakaumat ovat kuviossa 3.

- a) Kasvattaminen on opettajan työssä tärkeämpää kuin opettaminen.
- i) Ristiriitojen ratkaisemisessa koulussa on tärkeää pyrkiä ratkaisuun, jossa syylliset saavat rangaistuksensa.
- l) Eettinen kasvatus koulussa on turhaa, koska vaikutusmahdollisuudet ovat pienet esim. kotiin ja kavereihin verrattuna.
- q) Altruismiin (toisen edun asettaminen oman edelle) ohjaaminen on toivotonta nykyaikana.
- t) Pohdin usein eettisiä kysymyksiä, kun seuraan maailman tapahtumia.



Kuvio 3. Opettajaksi opiskelevien (n = 185) käsityksiä opettajasta eettisten dilemmojen kohtaajana (prosenttijakauma)

Opetus- ja kasvatustehtävää ei yleensä voida erottaa muuten kuin käsitteellisesti, joskin erityisesti aineenopettajaksi opiskeleville on tavanomaista ajatella, että he vain opettavat oppisisältöjä. Tässäkin aineistossa tyypillisesti aineenopettajat olivat eri mieltä väitteestä, että

kasvattaminen olisi opettamista tärkeämpää. Opiskelijoita voi pitää optimistisina, koska he uskoivat altruismiin ja koulun merkittävyyteen oppilaiden elämässä, vaikka tietyt eettisen kasvatuksen koulukunnat pitävät opettajan ja koulun mahdollisuuksia rajallisina koti- ja oheiskasvattajien voimakkaan otteen vuoksi (Räsänen 1993c, 11–12).

Opiskelijat osoittautuivat myös aktiivisiksi globaalien eettisten kysymysten pohtijoiksi, mikä liittyy pitkälti heidän ikävaiheeseensa nuorina aikuisina, jotka ovat siirtyneet aiempaa itsenäisempään elämänvaiheeseen irtauduttuaan kodista opiskelujen vuoksi (Hämäläinen 1999, 11–15; Noddings 2003, 145–151). Sukupuolten ja tiedekuntien välisiä tilastollisesti merkitseviä näkemyseroja ei tässäkään osassa ilmennyt.

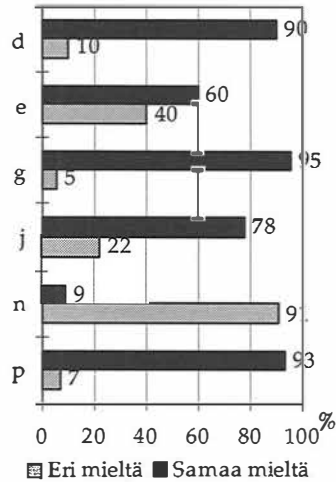
Dilemma-osioiden perusteella arvioiden ainakin tutkimani opettajaksi opiskelevien ryhmä on liikkeellä kohti opettajuutta ns. oikeassa hengessä eli uskoen kasvattamisen ja opettajan vaikutusmahdollisuuksiin. On syytä uskoa, että kouluarki opettaa heitä aikanaan ymmärtämään opetus- ja kasvatustehtävien intensiivisen kietoutumisen toisiinsa (Kansanen 2004; Törmä 1996; Skinnari 2004; Värrä 2000), vaikka nyt sitä vielä epäiltiin.

(c) Opettaja eettisenä vaikuttajana

Yksi opettajan kutsumuksen ominaispiirre on ollut esimerkiksi Karin (1996) mukaan se, että opettajalla on optimistinen ja positiivinen suhde omaan merkitykseensä kasvattajana. Opettajan tulisi voida nähdä, että hän voi suunnata lapsen tai nuoren oppimista ja kaikenpuolista kehittymistä. Vaikuttamiseen liittyy tietysti aina myös negatiivisia aspekteja vaikkapa vallankäytön (Vuorikoski 2004) suhteen, mikä edellyttää opettajalta valppautta. Kuviossa 4 on esitetty jakaumat väittämistä, joissa opiskelijat ottivat kantaa opettajaan eettisenä vaikuttajana.

Selvimmän opiskelijat hyväksyivät ajatukset, että opettajan tehtävä on ohjata harkittujen arvovalintojen tekemiseen ja että hän on vaikuttava eettinen toimija (vrt. Värrä 2000, 26–28). He eivät juuri lainkaan kyseenalaistaneet omia oikeuksiaan arvokasvattajina, mitä voi pitää jossain määrin huolestuttavana piirteenä (Huttunen 2003; Puolimatka 1999). Tosin jotkut eettisen kasvatuksen kannattajat esimerkiksi Räsänen (1993c, 36–37) mukaan katsovat, että koulutetun opettajan on kan-

- d) Mielestäni kaikilta oppilailta tulee vaatia sääntöjen noudattamista.
- e) Opettajan valta oppilaaseen nähden aiheuttaa paljon eettisiä ongelmia.
- g) Opettajana minun tulee ohjata oppilaita harkittujen arvovalintojen tekemiseen.
- j) Kuri saisi olla nykyisin hyväksytympi kasvatusasioissa.
- n) Opettajana minulla ei ole oikeutta toimia arvokasvattajana.
- p) Uskon opettajan vaikutusmahdollisuuksiin eettisenä kasvattajana.



Kuvio 4. Opettajaksi opiskelevien (n = 185) käsityksiä opettajasta eettisenä vaikuttajana (prosenttijakauma)

nettava kasvatusvastuuta ja täytettävä yhteiskunnassa laajasti hyväksytyillä arvoilla se aukko, jonka lähiyhteisöjen hajoaminen ja aikuisuuden oheneminen on lasten elämään jättänyt ja joka helposti täyttyy viihteen kyseenalaisin arvoin (esim. Almeder 2000; Koskinen 1995). Kiinnostavaa oli samassa suunnassa havaita, että kurikysymyksiin haluttaisiin nykyistä enemmän huomiota.

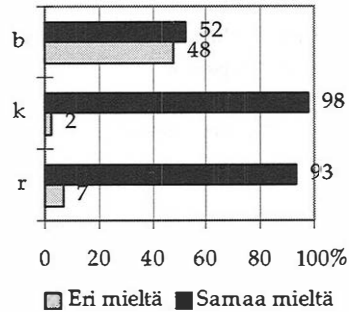
Mies- ja naisopiskelijoiden käsitykset eivät sanottavasti poikenneet toisistaan. Tiedekuntavertailussa ilmeni, että matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijat suhtautuivat muita varauksellisemmin opettajan valtaan suhteessa oppilaaseen ($F = 2.77, p = .029$), ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat eivät korostaneet kurin merkitystä yhtä paljon kuin muut ($F = 2.57, p = .040$).

Kasvatuksen yhtenä keskeisenä ehtona oleva dialogisuus (Niemi 2003; Törmä 1996; Siljander 2002) edellyttää, ettei opettaja tai kasvattaja vaikuta yksipuolisesti etenkään, kun hän ei voi tietää yksiselitteisesti kasvatuksen päämäärää. Kasvatus yksisuuntaisen vaikuttamisen nimissä on siis sinällään epäeettistä. Vaikuttamisen synonyymiksi ei silti tule ajatella automaattisesti indoktrinaatiota, sillä vastuu toivottavan kehityksen suunnasta on – lapsista ja nuorista puhuttaessa – kuitenkin aikuisella.

(d) Opettajan oma etiikka

Viimeisenä kolmen väittämän ryhmänä pysähdyttiin pohtimaan eräitä opettajan omaan etiikkaan liittyviä seikkoja. Ne koskivat mm. opettajien ammattieettisiä ohjeita sekä suhtautumista kutsumukseen. Kuvios-
ta 5 ilmenevät jakaumat näistä väitteistä.

- b) Nykyisin pitäisi puhua enemmän opettajan oikeuksista kuin hänen velvollisuuksistaan.
- k) Opettajan työssä tarvitaan eettisiä ohjeita, kuten vaikkapa lääkärin tai toimittajan työssä.
- r) Opettajan tehtäviin tulee tuntee jonkinlaista kutsumusta nykyäänkin.



Kuvio 5. Opettajaksi opiskelevien (n = 185) käsityksiä opettajan omasta eettisestä perustasta (prosenttijakauma)

Tarve opettajan eettisiin ohjeisiin tunnistettiin selvästi, ja Suomessa käytössä olevat opettajan eettiset periaatteet (OAJ 2002, 162–163) lie-
nevät opiskelijoille tutut, koska niitä käsiteltiin luennoilla, ja ne jaettiin opiskelijoille monisteena. Kiinnostavaa oli myös havaita, että opettajan kutsumusta pidettiin edelleen ajankohtaisena, vaikka ”ajan henki” on saattanut ottaa siihen hieman etäisyyttä. Kutsumus on ajankohtainen odotus silloin, kun se ymmärretään Raunion (1995, 16) tavoin tehtäväksi, joka ihmisellä on yhteisön jäsenenä. Silloin kaikki suhteet toisiin ihmisiin ovat kutsumuksia.

Kansanen (2002) on todennut opiskelijoiden vastanneen melko yksimielisesti kysymykseen, kuka kutsuu jos kutsuu, että oppilaat kutsuvat. Ehkä julkisuudessa esillä olleet tapaukset opettajien joutumisesta jopa oikeudelliseen vastuuseen joistakin teoistaan tai ajan yksilöllisiä oikeuksia korostava ilmapiiri saivat opiskelijatkin peräänkuuluttamaan opettajan oikeuksien esilläpitoa velvollisuuksien sijasta.

Naisopiskelijat olivat miehiä useammin sitä mieltä, että opettajat tarvitsevat omia eettisiä ohjeita ($t = 2.04$, $p = .043$) ja että kutsumusta

tarvitaan myös nykypedagogin työssä ($t = 1.94$, $p = .028$). Tiedekuntien välisiä tilastollisesti merkittäviä käsityseroja ei löytynyt.

Kokoavasti voidaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opiskelijoiden hyve-eettisiä, dilemmoja, vaikuttavuutta ja omaa etiikkaa koskevista käsityksistä sanoa, että erityisesti hyve-eettiset näkemykset (Almeder 2000, 90–107; Pietarinen & Poutanen 1998, 164–176) olivat valitsevia: opettajan pitää olla optimistinen, toimia esikuvana, kehittää oppilaidensa hyveitä ja rakentaa oppilaisiin huolenpito-suhdetta. Mallikansalaisuuden ajatus elää siis edelleen (Simola 1995). Opettajaksi opiskelevat kykenivät näkemään monia opettajan työn keskeisiä dilemmoja selkeästi, ja he suhtautuivat optimistisesti mahdollisuuksiinsa kasvattajina. Opetustyö edellyttää heidän mukaansa edelleen kutsumusta ja opettajan eettisiä ohjeita pidettiin tarpeellisina.

4.2 Opettajan työn eettiset dilemmat tulevien opettajien arvioimina

Opiskelijat saivat keväällä 2001 ja 2002 pedagogisen etiikan opintojakson ensimmäisellä luentokerralla vastataksaan kysymyksen, millaisia eettisiä haasteita he tietävät tai olettavat liittyvän opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työhön (liite 1: kysymys 2). Tuossa vaiheessa siis opiskelijoille ei oltu annettu vielä asiasta opetusta – lukuunottamatta esimerkiksi filosofian tai teologian pääaineopiskelijoita, jotka olivat saattaneet perehtyä etiikkaan omassa tiedekunnassaan.

Koska vastauksen tuottamistapaa ei ohjeistettu, monet opiskelijat kirjoittivat luettelonomaisesti lyhyitä kuvauksia, mikä rajoitti laadullisen analyysin tekemistä ja ohjasi sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105–109). Silti syntynyt aineisto oli monipuolinen ja antoisa. Käytin sisällönanalyysin perustana Tirrin (1998) tutkimusta, jossa kohdejoukkona oli 58 opettajaa ja 93 oppilasta. Koska oma kohderyhmäni oli vasta opettajaksi kouluttautumassa olevia, vastaajat tarkastelivat asiaa joiltakin osin toisin, mikä lisäsi luokitusrungon sisältöluokkia. Myös kohdejoukkoni suuruudella ($n = 310$ opiskelijaa) saattoi olla samansuuntainen vaikutus.

Taulukkoon 1 olen teemoitellut opiskelijoiden kirjoittamia ajatuskonaisuuksia, joita tuli kaiken kaikkiaan 1104. Ajatukset tai lausumat

olivat joissakin tapauksissa muutaman sanan ryhmiä ("puuttuminen oppilaan kotiasioihin") tai kokonaisia lauseita tai virkkeitä, muutamassa tapauksessa 2–3 virkkeen rypäitä. Jäsenmän taulukkoa tulkitsevan tulostekstin taulukossa 1 näkyvien pääkategorioiden mukaan.

TAULUKKO 1. Opettajien ja oppilaiden sekä opiskelijoiden (n= 310) tunnistamia eettisesti ongelmallisia tilanteita/kysymyksiä koulussa (frekvenssijakauma)

Moraalidilemموjen luokat	Tirri (1998)		Atjonen (2001–2002)	
	Opettaja f	Oppilas f	Opiskelijoiden lausumat f	Yht. f
Opettajan toimintatapoihin liittyvät ongelmat	21	51		886
Puolueellisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo		17		143
Vastuun, vallan ja oikeuksien erot				142
• Rankaiseminen, kurinpidollisen toimet	7	9	71	
• Opettajan vallankäyttö			33	
• Opettajan vastuu ja/tai velvollisuus			38	
Pedagogiset ratkaisut				134
• Opetussisältöjen valinta			50	
• Arvostelu	2	3	50	
• Opetusmenetelmien valinta			34	
Suora ja epäsuora vaikuttaminen				124
• Arvot ja niihin/niillä vaikuttaminen			86	
• Opettajan oma esimerkillisyys			38	
Asennoituminen				117
• Suhtautuminen erilaisuuteen yleisesti			64	
• Suhtautuminen oppilaisiin yleisesti			53	
Virallisen ja epävirallisen erottaminen				93
• Oppilaan henkilökohtaiseen elämään puuttuminen			51	
• Kodin ja koulun näkemyserot ja vastuunjako			42	
Luottamuksellisten tietojen käyttäminen				70
• Vaitiolovelvollisuus	2	3	42	
• Arkaluonteiset asiat	3		28	
Koulun vuorovaikutussuhteet				58
• Toiminta oppilaiden keskinäisissä riidoissa			36	
• Opettajakollegan työhön liittyvät ongelmat	5		22	

taulukko jatkuu seuraavalle sivulle

Moraalidilemموjen luokat	Tiri (1998)		Atjonen (2001–2002)	
	Opettaja	Oppilas	Opiskelijoiden lausumat	
	f	f	f	Yht. f
Muut kysymykset				05
• <i>Suhtautuminen opetuksen kritisoimiseen</i>	2		03	
• <i>Piittaamattomuus</i>		6	02	
• <i>Huuto ja syyttely</i>		13		
Oppilaiden työmoraali	20	31		96
Kiusaaminen	5	29	62	
Epäsovinnainen käytös	7		23	
Petuttaminen	4		07	
Negatiivinen työasenne	4	2	04	
Vähemmistöjen oikeudet	8	6		84
Uskonoll./maailmankatsomuksell. kysymykset	1		37	
Osallistuminen joidenkin aineiden opetukseen	1			
Etninen identiteetti	2		30	
Suosiminen		3	06	
Enemmistön käytös vähemmistöä kohtaan	1	1	06	
Luottamuskysymykset		3	03	
Vähemmistön käytös enemmistöä kohtaan	1	2	02	
Koulun yhteiset säännöt	9	2		38
Kielletyt asiat	5	1	19	
Käytännölliset asiat	2		11	
Oppilaiden oikeudet	2	1	08	
Yhteensä				1104

(a) Opettajan toimintatapaan liittyvät eettiset haasteet

Valtaosa opiskelijoiden arvioimista eettisistä haasteista keskittyi sekä Tirrin (1998) että omassa aineistossani opettajan toimintatapoja koskeviin kysymyksiin (80 %). Opiskelijoita askarruttivat yhtä paljon sekä *puolueellisuuden ja oikeudenmukaisuuden* (13 %) että *vastuun, valan ja oikeuksien erot* (13 %). Osa oli vain maininnut sanat 'oikeudenmukaisuus' tai 'puolueellisuus', mutta osa oli kuvaillut hieman tarkemmin "onko kaikille oikeudenmukainen luonteesta, teoista, asenteista huolimatta" tai "miten toimia eteen tulevissa tilanteissa siten, että tilan-

teen ratkaisu olisi mahdollisimman tasapuolinen mutta kuitenkin tavoitteiden mukainen”.

Opiskelijat pohtivat varsin paljon oppilaiden rankaisemiseen sekä opettajan vallankäyttöön ja hänen vastuunsa rajoihin liittyviä kysymyksiä (vrt. Vuorikoski 2004). Milloin ja miten on hyvä tai lupa käyttää kurinpidollisia toimia, ja millaisia juridisia seikkoja niihin kytkeytyy? Milloin opettaja käyttää valtaansa oikein tai väärin suhteessa oppilaan oppimiseen tai oppimisen arviointiin? Mitä kasvatusvastuu tarkoittaa vaikkapa kodin vastuuseen verrattuna, ja milloin on kyse jopa opettajan vastuun välttelemisestä, jos jättää puuttumatta oppilaan epäasialliseen käyttäytymiseen? Opettajan vallankäyttöön tai vastuun ja velvollisuuden kysymyksiin Tirrin (1998) tutkimat opettajat ja oppilaat eivät reagoineet lainkaan tai ero selittyy mahdollisesti aineistojen erilaisilla luokitusperusteilla.

Opiskelijat olivat myös tietoisia erilaisiin ”viattomilta” näyttäviin *pedagogisiin ratkaisuihin* liittyvistä eettisistä virityksistä (12 % lausumista). Vaikkapa historian, biologian tai uskonnon opettajiksi kouluttautumassa olevat miettivät, miten opettaja jo opetussisältövalinnoilla (sotien inhimilliset kärsimykset, geeniteknologian arveluttavat sovellukset, ihmisten alistaminen Jumalalla pelottelulla) tekee eettisiä ratkaisuja, jotka saattavat johtaa myös ristiriitojen kätkemiseen tai jotenkin sopimattomiksi arvioitujen asioiden opettamatta jättämiseen.

Monia ajatteluttivat oppilasarviointiin liittyvät kysymykset: ”arvostelu pärstäkertoimen mukaan” tai ”oppilaan taustan huomioonottaminen arvioinnissa” nähtiin eettisesti hankaliksi kysymyksiksi. Myös opetusmenetelmien valintaan kiinnitettiin huomiota: ”annanko tilaa oppilaille oppilaskeskeisillä työtavoilla” tai ”uskaltaako autoritaarisia opetusmenetelmiä käyttää”.

Opettajan *suora ja epäsuora vaikuttaminen* (11 %) herätti opiskelijoissa mietteitä erityisesti omien arvovalintojen näkymisestä opetuksessa. Tämä sisältöluokka ei sellaisenaan esiintynyt lainkaan Tirrin (1998) aineistossa:

Opettajan omien mieltymysten esiin tuominen (poliittiset, uskonnolliset) ↔ arvovapaa opetus, objektiivisuus, neutraali ote (mahdoton)

Kasvatus on aina myös ajatustavan siirtämistä/ohjaamista → oman etiikan tuputtamista vai ohjaamista oman löytämiseen?

Erilaisten näkökohtien ymmärtäminen ja omien eettisten arvojen "piilottaminen". Ei saa pakkosyöttää omia arvoja oppilaille.

Millaisia arvoja jaan oppilaille? Miten omat arvoni ja käsitykseni vaikuttavat oppilaiden arvojen muokkautumisessa?

Liki neljäkymmentä opiskelijaa pohdiskeli arvojen yhteydessä sitä, pitääkö opettajan toimia oppilailleen esikuvana tai mallina (Noddings 2003; Tirri 1999; Värrö 2000), saako niin toimia ja voiko lopulta työskenellä opettajana olematta samalla myös aikuinen, jonka toimintaa jäljitellään sekä hyvässä että pahassa.

Osa opiskelijoista kirjoitti yleisellä tasolla *asenneoitumisesta* joko oppilaisiin tai erilaisuuteen (11 %). Ne olivat tyypiltään lausumia, joissa vain todettiin "asenneoituminen erilaisuuteen" tai "suhtautuminen oppilaisiin". Kommentit eivät liittyneet eksplisiittisesti esimerkiksi edellä kuvailemaani vastuun, vallan ja oikeuksien kysymyksiin tai varsinaisesti vuorovaikutussuhteisiin, joita tarkastelen hieman myöhemmin tässä luvussa; siksi olen irrottanut asenneoitumista koskeneet maininnat omaksi sisältöluokakseen.

Tirrin (1998) aineistosta puuttuivat maininnat kysymyksistä, miten *opettajan työn virallinen ja epävirallinen* aspekti (5 %) ovat suhteessa toisiinsa. Sitä tarkasteltiin omassa aineistossani yhtäältä oppilaan henkilökohtaiseen elämään tai persoonaan liittyen ja toisaalta kodin ja koulun näkemyserojen kannalta esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Opettajan oikeus/velvollisuus puuttua lapsen kotiasioihin, kun ne heijastuvat koulukäyttäytymiseen.

Millaisiin oppilaiden henk.koht. asioihin opettajalla on oikeus puuttua, vai onko sellaisia ollenkaan?

Yhteydenpito vanhempiin ongelmatapauksessa, miten asiaa hoidetaan, miten ilmaisee niin, ettei vanhemmat nouse takajaloilleen.

Perheen ja oman ajatukset lasten kasvatuksesta eivät ole samat ~ esim. lasta laiminlyödään yms. Tarkoitetaan selkeitä ongelmia, en mielipide-eroja.

Noin 6 % lausumista käsitteli *luottamuksellisten tietojen käyttämistä* eli arviointia, miten menetellä arkaluonteisten asioiden kanssa, ja missä kulkee vaitiolovelvollisuuden raja (myös Tirri 1999, 103–105). Useis-

sa tapauksissa opiskelijat käyttivät vastauksessaan vain sanaa 'vaitiolo-velvollisuus/-kysymykset' tai 'luottamuksellisuus', mutta muutamissa papereissa teemaa kuvattiin hieman monisanaisemmin:

Jos lapsen kotiolot selkeästi huonot (alkoholismi, pahoinpitely...), onko opettajalla oikeus ilmoittaa sosiaaliviranomaisille?

Onko oikein ilmoittaa oppilaan "vaikeuksista" eteenpäin?

Luottamuksellisten tietojen (esim. psykologien lausunnot.) säilyttäminen

Koulun *vuorovaikutussuhteiden* oletettiin tuovan opettajalle haasteellisia tilanteita (5 %), mikä selittyy teoreettisesti pedagogisen interaktion epäsymmetrisyydestä (Kansanen 2003, 15; Kansanen 2004, 75). Oppilaiden keskinäiset kahinat saivat puolta enemmän huomiota kuin oletetut opettajakollegoiden väliset eettiset kysymykset. Opiskelijat toivoivat, että esimerkiksi oppilaiden välituntiriitojen ratkaisuisa osattaisiin toimia oikeudenmukaisesti ja kaikkia osapuolia kuullen.

Jotkut miettivät, miten menettelisivät, jos toinen opettaja toimisi heidän mielestään henkilökohtaisesti eettisesti väärin tai koulun yhteisten sopimusten vastaisesti: uskaltaisiko silloin asettua tarvittaessa oppilaan puolelle? Hyytiäinen (2003) totesi väitöskirjassaan, että kynnys puuttua kollegan toimintaan on korkea, ja vaikeneminen koettiin eettisesti myönteiseksi ratkaisuksi.

(b) Oppilaiden työmoraali

Toinen pääsisältöluokka käsitteli oppilaiden työmoraalia, joka Tirrin (1998) aineistossa sai varsin paljon mainintoja omaan aineistooni (9 %) verrattuna. Ero selittyy sillä, että puolet Tirrin vastaajista oli oppilaita, joille eettiset kysymykset näyttäytyivät selvästi myös omakohtaisina.

Opettajaksi opiskelevat miettivät eniten, miten *koulukiusaamiseen* pitäisi puuttua ja miten sitä ehkäistä. Näkökohdan korostuminen saattaa liittyä siihen, että kiusaaminen – myös työpaikkakiusaaminen, johon osa opiskelijoista viittasi – on ollut julkisuudessa esillä. Ihmisarvon kunnioittamisen näkökulmasta (Skinnari 2004) se on kiistatta merkittävä kysymys.

Varsin harvat opiskelijat kiinnittivät huomiota oppilaiden petkuttamisyrittäisiin tai negatiiviseen työasenteeseen, mutta hieman lukuisam-

min huomioita tehtiin oppilaiden *epäsovinnaisesta käytöksestä* eli huonoista käytöstavoista, koulun sääntöjen noudattamattomuudesta, kirolusta tai epäasiallisesta suhtautumisesta oppilastovereihin:

Opettaja saattaa mm. joutua päättämään, mitä tiet yille oppilaille pitäisi tehdä, jos he käyttäytyvät huonosti tai häiritsevät opetusta. Päätöksentekoon saattaa liittyä monenlaisia eettisiä kysymyksiä.

Subtautuminen nuorten alkoholinkäyttöön, koulupinnaukseen ja koulukiusaamiseen.

Miten toimit vaikean/oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan subteen?

Miten ojennat oppilasta sopimattomasta käytöksestä esim. valehtelu?

Kiinnostavaa on kokonaisuutena ottaen havaita, että oppilaita koskevat eettiset haasteet muodostivat määrällisesti vain yhden kymmenesosan opettajan toimintatapoihin kohdistuneista kommentteista. Yksi painottumisen syy lienee, että kysymyksenasettelu ohjasi tarkastelemaan asiaa opettajan, kouluttajan ja ohjaajan näkökulmasta. Osa vastaajista (erit. aineenopettajaksi opiskelevat) oli suuntautunut opettajuuteen opettajan pedagogisten opintojen myötä vasta noin kahdeksan kuukautta. Noviiisien tiedetään tutkimusten mukaan kiinnittävän huomiota aluksi erityisesti opettajan toimintaan; työskentelyn arviointi oppilaiden kannalta kehittyy vasta opettajauran myöhemmässä vaiheessa.

(c) Vähemmistöjen oikeudet

Opiskelijat käsittelivät vastauksissaan jonkin verran myös erilaisten vähemmistöjen kohteluun ja asemaan liittyviä näkökohtia (8 %). Eniten mietittyivät *uskonnolliset ja maailmankatsomukselliset* (Koskinen 1995; Tirri 1999; Skinnari 2004) kysymykset, joista en tähän sisältöluokkaan sijoittanut niitä havaintoja, joita sisällytin edellä kategoriaan 'arvot ja niillä vaikuttaminen'. Huomioin tässä vain ne havainnot, jossa esiintyi eksplisiittisesti sana 'uskonto' erilaisine johdannaisineen ja/tai sana 'maailmankatsomus'.

Erotin omaksi ryhmäkseen *etnistä identiteettiä* koskeneet kuvaukset, joissa pohdittiin muun muassa maahanmuuttajien kohteluun ja erillaiseen arvoperustaan liittyviä eettisiä haasteita, joita opettaja voi koulussa kohdata (Pitkänen 2004). Mikäli esimerkiksi kodin ja koulun nä-

kemyserot ilmaistiin selvästi etniseen taustaan liittyviksi, sijoitin ne tähän sisältöluokkaan enkä edellä käsiteltyyn ryhmään 'kodin ja koulun näkemyserot ja vastuunjako'.

(d) Koulun yhteiset säännöt

Yhteisölliseen normiperustaan kiinnitettiin varsin vähän huomiota. Niissä pohdittiin mm. koulussa kiellettyihin asioihin suhtautumista. Tämän sisältöluokan koko olisi voinut olla joitakin havaintoja suurempi, mikäli en olisi luokittanut sanktioihin ja rangaistuksiin yhdistettyjä sääntökysymyksiä ensisijaisesti ryhmään 'rankaiseminen, kurinpidolliset toimet'.

Sekalaisia koulukäytännöllisiä asioita ja oppilaiden oikeuksia suhteessa koulun yhteisiin sääntöihin käsiteltiin hyvin vähän (yht. 19 mainintaa).

Koonniksi vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, millaisia eettisiä kysymyksiä opettajaksi opiskelevat tiesivät tai olettivat opetus- ja ohjaustyössä kohdattavan, että eniten niitä kohdennettiin opettajan toimintatapoihin. Selvimmät solmukohdat olivat opettajan oikeudenmukaisuudessa sekä vastuu-valta-oikeudet -teemassa, pedagogisia ratkaisuja koskevissa päätöksissä, suoran ja epäsuoran vaikuttamisen rajan määrittelyssä sekä yleisessä asennoitumisessa oppilaisiin ja erilaisuuteen; näihin sisältöluokkiin osui yhteensä 59 % opiskelijoiden lausumista. Tuloksissa on ilmeisiä yhtymäkohtia Campbellin (2000, 215–216) tutkimuksissaan löytämiin, opettajien kokemuksiin ristiriitoihin.

Palaan viidennessä pääluvussa pedagogisen etiikan määritelmiä laadullisesti analysoidessani keskeisin osin samoihin teemoihin kuin olen käsitellyt tässä luvussa 4.2. Tuolloin syvennän tarkastelua oleellisesti siitä kvantifioivasta sisällönanalyttisestä otteesta, jolla olen esitellyt edellä opiskelijoiden kuvauksia opettajan, kouluttajan ja ohjaajan työn eettisistä haasteista.

4.3 Opettajaksi opiskelevat oikeudenmukaisten menettelytapojen valitsijoina: Kolme dilemmaa

Kevään 2003 kyselyyn sisällyttiin Tirrin (1998) tutkimuksesta valitsemani koulun arkea kuvaavat kolme fiktiivistä tapausta, joiden ratkaisemiseen opiskelijoiden tuli paneutua erilaisten toimintavaihtoehtojen avulla. Tapausten avulla on tarkoitus vastata kolmanteen tutkimuskysymykseen, millaisia oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapavalintoja opiskelijat tekisivät. Tarkastelen ensin tapaukset yksi kerrallaan ja teen lopuksi yhteenvetoa.

(a) Opettajan opetustyylin kritisointi

Ensimmäinen tapausesimerkki oli seuraavanlainen:

Et ollut mukana edellisessä vanhempainillassa, jossa piti keskustella aiheesta 'taskurahat'. Saat kuulla kiertoteitse, että vanhempainillassa on kritisoitu Sinun opetustyyliäsi, etenkin eräs äiti tuntuu olevan hyvin tuotunut. Et tiedä kuitenkaan mitään konkreettista.

Taulukossa 2 on esitetty jakaumat, miten opiskelijat preferoivat ratkaisuja esitettyyn ongelmatilanteeseen. Kun tarkastellaan taulukon 2 kyllä- ja ei-sarakkeita, niin – Oserin (1991) käsitteitä käyttäen – täydellinen keskustelu (menettelytapa 6) ja tilanteen vältteleminen (menettelytapa 1) olivat opiskelijoiden suosituimmat valinnat.

Parhaaksi toimintatavaksi (paras-sarake) he valitsivat täydellisen keskustelun, jossa opettaja jopa rohkaisisi vanhempia tuomaan näkemyksiään esiin tulevaisuudessakin. Toiseksi parhaaksi ratkaisuksi opiskelijat näkivät asian jättämisen sikseen: jos opettajan opetustyyli aiheuttaisi jatkossa ongelmia, asian uskottiin palattavan ajan kanssa.

Vähiten sai kannatusta epätäydellinen keskustelu, jossa opettaja yrittäisi vain onkia tietoonsa itseään kannattavien vanhempien mielipiteitä (menettelytapa 2). Myös yksipuoliseen päätöksentekoon, jossa opettaja vain puolustaisi omia näkemyksiään (menettelytapa 3 tai 4), suhtauduttiin epäillen. Tirrin (1998, 70) aineistossa suosituin ratkaisu oli juuri yksipuolinen päätöksenteko.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden (n = 76) valitsevat menettelytavat opettajan opetustyyliin kritisointia koskeneessa tapauksessa (prosenttijakaumat)

Menettelytapa	Toimisin näin...		Menettelytapa on...	
	kyllä	ei	paras	huonoin
1. Opettajan työssä täytyy pystyä vastaanottamaan myös kritiikkiä. Jos tuohtumus on tosiaan niin yleistä, asianomaiset tulevat kyllä ennenpitkää luokseni.	96	4	19	3
2. Kun vanhemmat alkavat kritisoida opettajaa, täytyy pitää varansa. Yritän saada asiasta tarkempaa tietoa niiltä vanhemmilta, jotka ovat varmasti minun puolellani.	10	90		49
3. En anna vanhempien kritisoida opetustyyliäni moisella tavalla. Pidän seuraavassa vanhempainillassa puolustuspuheen opetustyylini puolesta.	17	83		15
4. Seuraavassa vanhempainillassa teen selväksi, että pidän selän takana kritisointia ala-arvoisena.	28	72		22
5. Moinen kritiikki tekee minut epävarmaksi. Tämän epävarmuuden tuon esiin seuraavassa vanhempainillassa.	24	76		11
6. Seuraavassa vanhempainillassa ilmoitan, että tiedän kritiikistä. Pyrin rohkaisemaan ihmisiä, että he olisivat vastaisuudessa avoimempia.	97	3	81	

(b) Tappelutilanne välitunnilla

Toinen tapausesimerkki oli seuraavanlainen:

Sinun täytyy lähteä koulusta aikaisemmin tärkeän tapaamisen takia. Kun ylität koulun pihan ensimmäisellä välitunnilla matkallasi autolle, näet neljän pojan nahistelevan. Huomaat, että leikki on muuttumassa totiseksi tappeluksi, yhtä pojista potkataan ja toinen on nyrkit pystyssä.

Taulukossa 3 on esitetty jakaumat, mitä opiskelijat ajattelivat tilanteen ratkaisuksi. Tavanomaisin menettelyehdotus oli antaa tilanteen kehittyä itseksensä (menettelytapa 1, välttely), sillä liki jokainen vastasi sen kohdalla 'kyllä'. Silti se valittiin selvästi huonoimmaksi ratkaisuksi (65 % vastaajista). Vastausten ristiriitaisuutta ei pysty tässä aineistossa kunnolla selvittämään muuten kuin toteamalla, että annetun menettelytapavaihtoehdon alkuosa ("on oikein, että tappelu on kiellettyä") ja loppuosa ("eikö poikien voi kerrankin antaa nujuta") mahdollistavat erilaiset kannanotot.

Yksipuoliseen päätöksentekoon eli riitapukareiden erottamiseen ja puhuttelun pitämiseen (menettelytapa 2) turvautui miltei yhtä moni kuin välttelyä ajatellut opiskelija, ja sitä pidettiin myös selvästi parhaana ratkaisuna. Tulos on samansuuntainen kuin Tirrin (1998, 77) aineistossa.

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden (n = 76) valitsemat menettelytavat välitunnin tappelutilannetta koskeneessa tapauksessa (prosenttijakaumat)

Menettelytapa	Toimisin näin...		Menettelytapa on...	
	kyllä	ei	paras	huonoin
1. On oikein, että tappelu on kiellettyä, mutta eikö poikien voi kerrankin antaa nujuta.	99	1	1	65
2. Menen poikien luo ja erotan heidät tarpeen vaatiessa toisistaan. Pidän heille puhuttelun ja teen selväksi, ettei heidän käyttäytymisensä ole hyväksyttävää.	97	3	77	
3. Yritän saada pojat lopettamaan tappelun. Vaadin poikia tulemaan huomenna luokseni, jotta voisimme yrittää selvittää asian.	82	18	22	
4. Ilmoitan asian kollegoille, koska minulla ei ole nyt aikaa puuttua asiaan.	45	55		12
5. Tapaamiseni ei jätä minulle aikaa puuttua asiaan. Mutta heti kun minulla on tilaisuus, otan pojat puhutteluun.	25	75		18
6. Huudan pojille, että heidän on lopetettava välittömästi. Sitten informoin asiasta luokanvalvojaa.	60	40		5

Osa arvioi sovittuun tapaamiseen menon sen verran tärkeäksi, että ehdotti osittaista keskustelua siinä tilanteessa ja asiaan palaamista seuraavana päivänä (menettelytapa 5). Siirtääkö asia omalta vastuulta kollegoille (menettelytapa 4) eli delegoida vai ei, jakoi vastaajat kahteen liki yhtä suureen leiriin.

(c) Kiista kotitehtävistä

Kolmas tapausesimerkki oli seuraavanlainen:

Kun käsittelit tänään matematiikan kotitehtäviä, Tanja valitti ja oli sitä mieltä, että on väärin antaa kaikille saman verran kotitehtäviä, koska hyvät laskijat joutuvat käyttämään niihin paljon vähemmän aikaa. Kalle oli sitä mieltä, että vielä enemmän väärin on yleensäkin antaa kotitehtäviä, koska rinnakkaisluokan matematiikanopettaja ei periaatteesta koskaan anna niitä.

Taulukossa 4 on esitetty jakaumat, miten tilanteessa olisi opiskelijoiden mielestä viisasta toimia. Tavanomaisimmin olisi turvauduttu kotitehtäväpölmässä keskusteluun oppilaiden kanssa (menettelytapa 2; 91 % vastasi 'kyllä') yrittäen sovittaa kummankin osapuolen ymmärrystä yhteen. Sitä pidettiin myös selvästi parhaana ratkaisuna.

Suosittu oli myös pyrkimys delegoida asian selvittely ainakin osittain kollegoille (menettelytapa 4; 78 %) tai herättää asiasta perusteellista pohdintaa (menettelytapa 6; 79 %). Välttely-yritys (menettelytapa 5), joka perustui opettajan valta-asemaan ja ajatukseen kotitehtäväkiistan merkityksettömyydestä, sai tasapuolisesti kannatusta ja vastustusta.

Selvästi huonoimpana ratkaisuna opiskelijat pitivät sitä, että opettaja sivuuttaisi oppilaiden kritiikin (menettelytapaa 1 piti huonoimpana 46 % opiskelijoista) tai tekisi asiassa vain yksipuolisen päätöksen (menettelytapaa 3 piti huonoimpana 33 % opiskelijoista) auktoriteettiunsa nojautuen. Tirrin (1998, 70) tutkimuksessa yksipuolinen päätös sai eniten kannatusta sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa.

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden (n = 76) valitsemat menettelytavat koti-
tehtävien antamista koskeneessa tapauksessa (prosent-
tijakaumat)

Menettelytapa	Toimisin näin...		Menettely- tapa on...	
	kyllä	ei	paras	huonoin
1. Minun määräysvaltaani kuuluu päättää, annanko kotitehtäviä ja kuinka paljon. Siksi en ota tähän kommenttiin edes liiemmin kantaa.	31	69	4	46
2. Se, minkä takia kotitehtäväkäytäntö on niin kirjava, ei ole itse asiassa lainkaan helposti ymmärrettävä asia. Sen takia yritän selvittää luokalle syyni kotitehtävien tekemiseen.	91	9	52	2
3. Ei ole oikeastaan järkevää keskustella luokan kanssa kotitehtävistä. Opettajan pitää tällaisessa asiassa pystyä pysymään kannassaan.	17	83	4	33
4. Otan asiakseeni neuvotella kotitehtäväkäytännöstä ainekollegani kanssa ja pyrkiä sopimaan yhteneväisestä käytännöstä.	78	22	15	3
5. Lapsista moni asia on väärin. Kotitehtävät eivät ole kertakaikkiaan niin suuri paha, että siitä pitäisi nyt tehdä suurempaa numeroa.	51	49		8
6. Haluan tietää mikä mieliala kotitehtävien suhteen todella vallitsee ja yritän aikaansaada perusteellisen keskustelun.	79	21	25	8

(d) Yhteenvetoa

Vastauksena kolmanteen tutkimuskysymykseen voidaan todeta, että opiskelijoiden valitsemat menettelytavat olivat tavallisimmin joko täydellinen tai osittainen diskurssi eli he esittivät ongelmatilanteiden selviävän parhaiten keskustelemalla. Sen arvioitiin purevan parhaiten opettajan opetustyylin kritisoimiseen ns. opettajan selän takana ja koti-tehtävistä syntyneeseen erimielisyyteen. Tässä saattaa olla takana taipumusta esittää sosiaalisesti sopivia ratkaisuja. Myös kyseisen etiikan opintojakson opetuksessa olin korostanut eri osapuolten kuulemisen tärkeyttä ja tekniikoita.

Toisaalta opettajan aikuis- ja valta-aseman käyttöäkään ei kavahdettu. Varsinkin oppilaiden tappelunujakka välituntipihalla ehdotettiin monesti ratkaistavaksi opettajan yksipuolisella päätöksellä. Tirrin (1998, 68) tulosten mukaan yksipuolinen päätöksenteko oli vallitsevin, mihin myös Oser (1991) on omissa tutkimuksissaan päätenyt.

Tulosten ero selittyi metodisesti ainakin sillä, että Tirrin tutkimuksessa päätöksentekostrategia määriteltiin kymmenen tapauskuvauksen perusteella tiettyä kokonaispisteytysmenettelyä käyttäen, mitä minä en käyttänyt tyytyessäni kolmeen tapaukseen kyselylomakkeen tilanpuutteesta johtuen. Ero voisi selittyä myös työkokemuksen ja rutinoitumisen eroilla: kun noviisi uskoo keskusteluun, konkari arvioi oman väliintulonsa viisaimmaksi.

Tapauskuvausten tarkastelusta on tarpeen todeta lopuksi, että toimintaa todellisissa tilanteissa ei voida yksiselitteisesti ennustaa nyt arvioiduista hypoteettisista tilannetapahtumista. Täsmentyvää kuvaa olisi voitu saada, jos opiskelijan olisi esimerkiksi pitänyt perustella paras ratkaisunsa. Argumenttien pitävyys voisi ennakoida, miten hyvin menettelytapaan sitouduttaisiin käytännössä. Perustelua en yksinkertaisesti huomannut pyytää, ja toisaalta kun samaan kyselylomakkeeseen (liite 2) oli tarpeen sisällyttää muutakin tiedonkeruuta, sille ei olisi ollut tilaa eikä luennon vastaustilanteessa oikeastaan myöskään aikaa.

5. PEDAGOGINEN ETIIKKA OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN MÄÄRITTELEMÄNÄ

Opiskelijoille annettiin liitteessä 2 oleva kyselylomake pedagogisen etiikan luentokurssin viimeisellä luentokerralla keväällä 2004. Sen ensimmäisten tehtävien joukossa oli avoin kysymys: ”Mitä on pedagoginen etiikka?”. Opiskelijat tuottivat vapaamuotoisesti laadittuna tekstinä yhteensä 98 määritelmää. Toteutin samana keväänä Suomen virtuaaliyliopiston kasvatustieteellisten tiedekuntien KasVi-osahankkeessa kahden opintoviikon verkkokurssin, jonka lopputehtävänä oli myös sama kysymys; sieltä sain lisäksi kahdeksan määritelmää. Näin aineiston kooksi tuli 106 kirjallista kuvausta pedagogisesta etiikasta.

Aloitin aineiston esittelyn luvussa 5.1 sen määrällisiä ominaispiirteitä arvioiden eli kuvaan määritelmien painopisteitä eräiden teoreettisten jäsennyvälineiden avulla (a-osa) ja sen jälkeen valotan aineistolähtöisen analyysin päälinjat (b-luku). Luvusta 5.2 alkaa laadullinen arviointi, miten tulevat opettajat näkevät pedagogisen etiikan.

Käytän tulostekstissä käsitteitä ’kuvaus’ ja ’määritelmä’ rinnakkain. Sanan tiukan tieteellisessä merkityksessä opiskelijoiden kirjoitukset olivat vain harvoin määritelmiä, mutta kuvaus- tai luonnehdinta-sanojen tautologiaa välttääkseni olen käyttänyt myös määritelmä-sanaa.

5.1 Pedagogista etiikkaa koskevien kuvausten määrällistä tarkastelua

Pelkästään opettajaa käsiteltiin 60 määritelmässä, ja 24 luonnehdinnassa puhuttiin tasapuolisesti sekä opettajasta että oppilaista. Vain kaksi aineenopettajaksi opiskelevaa naista oli tarkastellut pedagogista etiikkaa oppilaiden näkökulmasta. Yhteensä 19 kuvauksessa puhuttiin pedagogisesta etiikasta yleisellä kasvatuksen ja koulutuksen tasolla niin, ettei siitä voitu yksilöidä opetus-oppimis-prosessin osapuolia.

(a) Tuloksia teoreettisin perustein tehdystä analyysistä

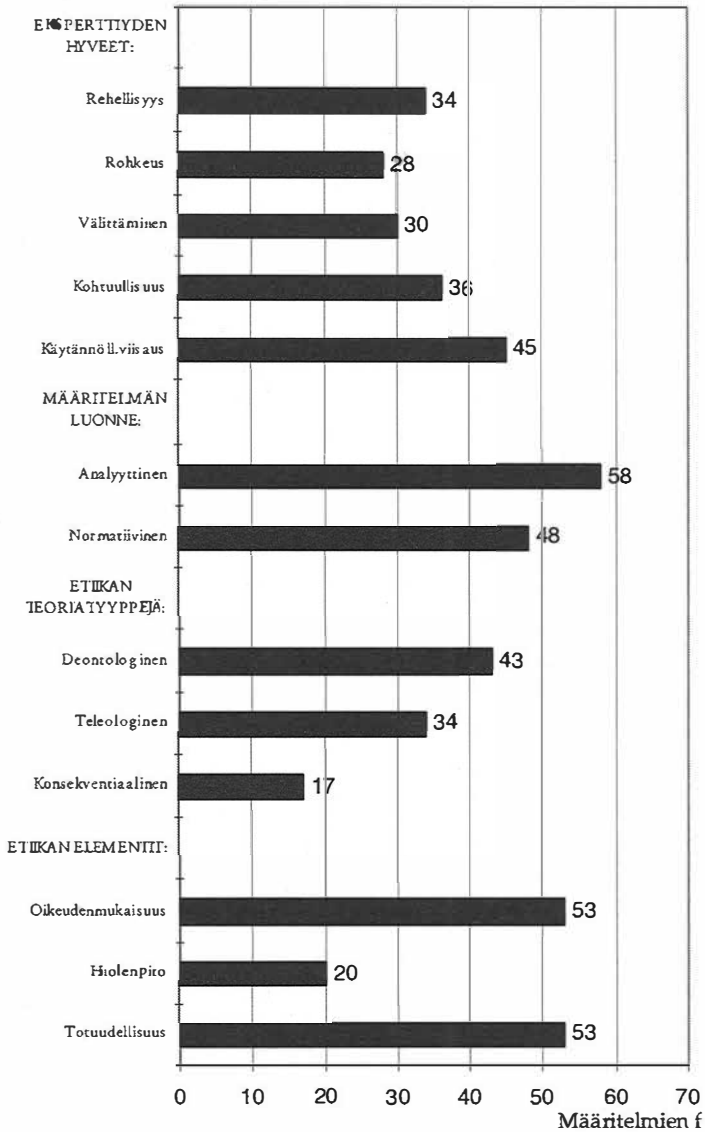
Raporttini lukijan kannalta pidän loogisena esitellä ensin teoreettisesta taustasta valittujen työvälineiden avulla tehdyn kvantitatiivisen analyysin tulokset a-osassa, vaikka tein käytännössä ensin b-kohdassa esitellyn aineistolähtöisen analyysin. Analyysitapojen järjestyksellä pyrin parantamaan valmiuksiani kuunnella aineistoa mahdollisimman aidosti – niin paljon kuin se oli käytännössä mahdollista. Olenhan lukenut alan kirjallisuutta varsin paljon, koska olen opettanut sekä kyseistä pedagogisen etiikan opintojaksoa että myös muutamia kasvatustilafilosofisesti orientoituneita peruskursseja useita vuosia (vrt. Töttö 2000, 102–127).

A-osaan valitut perusteet koskivat

- ammatillisen asiantuntijuuden hyveitä (Sockett 1993, 62–88),
- eettisten teorioiden klassista luokittelua (Almeder 2000, 23–27; Häyry 2002; Launonen 2000, 39),
- normatiivisuutta (Häyry 2002; Launonen 2000, 39; Pietarinen & Poutanen 1998, 12–15) sekä
- Oserin (1991) ammattieettistä mallia.

Em. neljän jäsenyyksen pohjalta on laadittu jakaumakuviot 6. Opiskelijoiden tuottamista kuvauksista ei kaikissa tapauksissa ollut mahdollista arvioida kaikkia neljää ominaispiirrettä, ja toisaalta joidenkin määritelmien sijoittaminen vain yhteen alaluokkaan olisi vääristänyt niiden sisältöä. Siksi pylväsdigrammien frekvenssien summa ei ole kaikissa tapauksissa sama kuin määritelmien ja opiskelijoiden määrä eli 106.

Sockett (1993, 62–88) on määritellyt ammatilliset hyveet sellaisiksi moraalisiksi kvaliteeteiksi, jotka sisäänrakentuvat opettamisen sosiaali-



Kuvio 6. Määritelmien (n= 106) eräiden ominaispiirteiden jakaumat

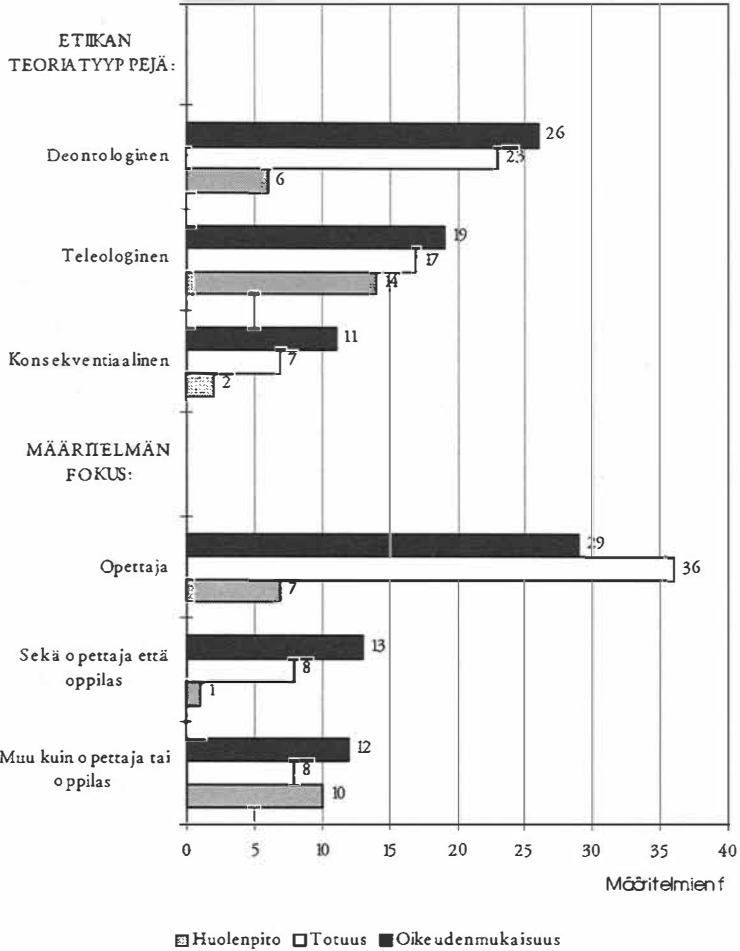
seen luonteeseen ja jotka ovat välttämättömiä ammatin hyvälle harjoittamiselle. Opiskelijat toivat määritelmissään tasaisesti esille kyseisiä hyveitä, mutta useimmin huomioitiin *käytännöllinen osaaminen* (practical wisdom) ja *rebellisyys* (honesty and deceit). Huolenpidon tai välittämisen (care) aspekti tuli tässäkin tapauksessa niukasti huomioiduksi, kuten luokiteltaessa määritelmiä Oserin (1991) elementtien mukaisesti.

Kuvaukset (kuvio 6) olivat tasapuolisesti normatiivisia ja analyttisiä, ja käsittelivät opettajan ammattietiikan piirteistä (Oser 1991, 202) varsinkin *oikeudenmukaisuutta ja totuudellisuutta*. Eettisistä teoriatyypeistä määritelmät ilmensivät selvimmin deontologista eli velvollisuusetiikkaa: opiskelijat kuvailivat yhteiskunnan kannalta tärkeiden arvojen siirtämistä sosiaalistamistehtävän näkökulmasta verbeillä 'tulee', 'pitää' tai 'täytyy' tai käyttivät samoja teonsanoja ilmaistessaan opettajan tehtävää kasvattajana.

Runsaassa kolmanneksessa tekstejä tuli esiin teleologinen aspekti, kun pedagoginen etiikka esitettiin hyvän opettajan ominaisuutena näkökulmasta. Tutkimuskirjallisuus (Campbell 2003, 138–140; Husu 2004, 34–35; Kansanen 1992, 71–77; Kansanen ym. 2000, 39; Räsänen 1994d, 21–25; Strike & Ternasky 1993, 2–5) tarkasteleekin monesti pedagogista etiikkaa opettajan ja hänen pedagogisen ajattelunsa kehittymisen kysymyksenä.

Kuviossa 7 olen ristiintaulukoinut määrittelyjä, ja siinä oikeudenmukaisuutta korostaneet pedagogisen etiikan määritelmät osoittautuivat tyypillisesti joko deontologisiksi (26 määritelmää) tai teleologisiksi (19 määritelmää). Jos kuvaukset käsittelivät ensisijaisesti pedagogista etiikkaa opettajan kannalta, ne painottivat tavallisesti totuudellisuutta. Huolenpidon aspekti tuli esille etenkin hyve-eettisissä ja opettajaan tai oppijaan suoraan kohdentumattomissa luonnehdinnoissa.

Velvollisuuseettiset ja sekä oikeudenmukaisuutta että totuudellisuutta käsitelleet kuvaukset olivat tyypillisesti normatiivisia (25–27 määritelmää), samoin teleologisissa määritelmässä tuotiin selvästi esille pedagogisen etiikan ohjeita antava luonne. Niissä yleensä sanottiin selvästi esimerkiksi, että ”opettajien tulee olla esikuvana oppilaille (k80)” tai ”pedagoginen etiikka antaa kasvatusyötä tekeville ohjeita ja neuvoja miten pitäisi toimia (k32)”. Määritelmien jakaumatietoja on lisää liitteessä 3.



KUVIO 7. Määritelmistä (f= 106) heijastunut etiikan teoriatyyppi ja määritelmän kohdentuminen kasvatustapahtuman osapuoliin Oserin kolmijaon mukaan

Velvollisuuseettiset määritelmät esittelivät runsaasti pedagogisen etiikan käytännöllistä puolta (Pihlström 2001) ja pohtivat, miten etiikalla on jotain (ohjeita, periaatteita, sääntöjä, kriteereitä) annettavaa erilaisia käytännön tilanteita varten. Teleologiset kuvaukset toivat esiin välittämisen ja huolenpidon (17 määritelmää) sekä pedagogisen rohkeuden (16 määritelmää) aspekteja.

Oikeudenmukaisuutta painottaneet luonnehdinnat esittelivät tavallisesti teemoja, jotka kuuluivat professionaalisen eksperttiyden hyveistä rehellisyys-petollisuus-kategoriaan tai jotka käsittelivät kohtuullisuutta (27 määritelmää) tai käytännöllistä osaamista; totuudellisuutta kirjoituksiinsa peräänkuuluttaneet opiskelijat käsittelivät hyvin samantyyppisiä kysymyksiä. Lisää jakaumatietoja kuvauksista tältä osin on liitteessä 4.

(b) Kooste aineistolähtöisesti tehdystä analyysistä

Litteroidusta aineistosta jäsenin tekstimateriaalia useaan kertaan luki, teoreettista kirjallisuutta mieleen palauttaen sekä yksinkertaisia tekstinkäsittelyn hakutoimintoja hyväksikäyttäen teemoja, jotka tyyppittelin seuraavassa vaiheessa laaja-alaisemmiksi kokonaisuuksiksi (tarkemmin ks. luku 3.4). Aineistolähtöisen analyysin tulos on esitetty taulukossa 5. Sarakkeessa f olevat luvut tarkoittavat, miten usein kuvauksissa esiintyi kyseinen teema, joten mainintojen summa ($f = 1359$) on oleellisesti suurempi kuin määritelmien ja opiskelijoiden lukumäärä ($n = 106$).

Taulukon 5 mukaan pedagoginen etiikka nähtiin ennen muuta arvoja ja normeja (22 %) sekä hyvä-paha- (18 %) ja teoria-käytäntö -tematiikkaa (17 %) koskevaksi. Kuvauksissa esiteltiin pedagoginen etiikka yhtä usein opettajan ajatteluna, pohdintana ja arviointina (11 %) ja kasvattamiseen liittyvänä kysymyksenä (11 %). Opettajan ammatillisen kasvun ja kehityksen kysymykset nousivat ko. opintojakson sisältöjä ajatellen oikeastaan varsin niukasti esille. Vähän sai sijaa myös pohdinta oikeuksien, velvollisuuksien, vastuun ja hyödyn kysymyksistä, jotka ovat klassisen etiikan piirissä (ks. luku 2.3) kiehtoneet lukuisia tutkijoita.

Määritelmien kokonaiskirjon perusteella arvioiden opintojakson tavoitteet ovat tulleet varsin hyvin saavutetuiksi. Etiikan monet osa-alueet ja keskeiset teoreettiset suhteet ilmenevät niissä jollakin tavalla, ja tärkeitä eettisiä dilemmoja on nostettu tarkastelun kohteeksi.

TAULUKKO 5. Pedagogisen etiikan määritelmässä esiintyneet teemat (aineistolähtöinen tarkastelu)

Opiskelijan määritelmän sisältämä aspekti tai näkökulma:	Mainintoja	
	f	%
Arvot ja normit: Pedagoginen etiikka...	298	22
... koskee arvoja ja ihmisarvoa	224	
... antaa ohjeita ja neuvoja sekä auttaa ohjaamista	45	
... on normeja koskeva kysymys	24	
... liittyy maailman- ja elämänkatsomukseen	5	
Hyvä-paha -tematiikka: Pedagoginen etiikka on...	245	18
... hyvän, hyveiden ja oikean tunnistamista	134	
... pahan, väärän, erheiden ja ongelmien tunnistamista	111	
Teoria-käytäntö -suhde: Pedagoginen etiikka on...	227	17
... käytännön toimintaa ja tekoja	127	
... moraalialia koskeva asia	67	
... teoreettista ja koskee tutkimusta ja tiedettä	33	
Mentaalinen toiminta: Pedagoginen etiikka on...	154	11
... ajattelua, pohdintaa ja tietoiseksi tulemistä	92	
... valintojen tekemistä	35	
... arviointia, kriittistä tarkastelua ja perusteluja	27	
Kasvattaminen: Pedagoginen etiikka...	153	11
... tarkastelee kasvattamista ja kasvattajaa	153	
Oikeus, velvollisuus, vastuu ja hyöty: Pedagoginen etiikka...	123	9
... on vastuiden, velvollisuuksien, hyödyn ja seurausten tarkastelua	54	
... käsittelee oikeutta, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa	51	
... koskee valtaa, pakkoa, manipulaatiota ja indoktrinaatiota	17	

taulukko jatkuu seuraavalle sivulle

jatkoa edelliseltä sivulta

Opiskelijan määritelmän sisältämä aspekti tai näkökulma:	Mainintoja	
	f	%
Ihmiset ja heidän väliset suhteensa:		
Pedagoginen etiikka...	84	6
... käsittelee koulun ulkopuolisia koti-koulu- ja yhteiskuntasuhteita	37	
... lisää kunnioitusta ja suvaitsevaisuutta	18	
... käsittelee esikuvan ja mallin merkitystä	15	
... liittyy vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin	14	
Opettajan ammatissa kehittyminen:		
Pedagoginen etiikka...	38	3
... liittyy kehittymiseen ja kehittämiseen	24	
... käsittelee ammattia ja ammattitaitoa	14	
Muut näkökohdat: Pedagoginen etiikka...	37	3
... on jokapäiväisessä arjessa läsnä olevaa	26	
... liittyy erilaisuuden kohtaamiseen	11	
Yhteensä	1359	100

Seuraavien yhdeksän alaluvun aikana kuvaan ja tulkitsen taulukon 5 pääteemoja jäsenyyksensä hyväksikäyttämällä yksityiskohtaisesti, miten tulevat opettajat ovat hahmottaneet pedagogisen etiikan olemuspuolia, tehtäviä ja dilemmoja.

5.2 Pedagoginen etiikka arvojen ja normien eksplikoijana

Kasvatuksen arvosidonnaisuus on keskeinen lähtökohta pohdinnalle, miten etiikka liittyy opetukseen, oppimiseen ja ohjaamiseen. Kasvatus perustuu esimerkiksi hyviksi, oikeiksi, kauniiksi, tarkoituksenmukaisiksi ja hyödyllisiksi nähtyihin asioihin eli arvoihin, joita lasten ja nuorten ohjaamisessa halutaan tavoitella. Siten ei ole mieltä puhua arvoista vapaasta kasvatuksesta. Normit liittyvät myös arvoihin antaen suunnan siitä, miten yhteisössä tai yhteiskunnassa on tärkeää toimia, jolloin ollaan tekemisissä kasvatuksen sosiaalistavan tehtävän kanssa. Arvot ja normit ovat lisäksi merkittäviä maailmankatsomuksen ja ihmiskäsityksen osatekijöitä.

Arvojen ja normien omaksumisessa on monenlaisia tutkimus- ja käytäntölähtöisiä koulukuntia (tarkemmin mm. Räsänen 1993c), joista osa näkee opettajan ja kasvattajan tehtäväksi hyvien arvojen suoran välittämisen. Osa tähdentää indoktrinointia ja manipulointia karttaen kasvattajan roolin olevan vain arvojen valintaperusteiden etsimisessä auttamista (ks. luvun 2.4 a-kohta).

Opiskelijat tuottivat liki kolmesataa sellaista ajatuskokonaisuutta, jotka koskivat arvoja ja normeja eri näkökulmilta. Valtaosa näistä määritelmistä käsitteli *arvoja ja ihmisarvoa*, ja esimerkiksi ihmisarvoa pedagogisen etiikan reunaehtona (vrt. Pykäläinen 2004, 18–26; Skinnari 2004, 61–63) pohdittiin seuraavalla tavalla:

Pedagoginen etiikka on vahvasti läsnä opettajan työssä. Siihen liittyy mm. oppilaan kohtelemisen hänen ihmisarvonsa mukaisesti, opettajan vaitiolovelvollisuus ja oikeudenmukainen toiminta. (k74)

Kasvatuksessa joudutaan ottamaan kantaa eettisiin perusasioihin, kuten ihmisarvoon, integriteettiin, oikeudenmukaisuuteen ja itsemääräämisoikeuteen liittyviin kysymyksiin. (k99)

Pedagoginen etiikka opastaa opettajaa kunnioittamaan oppilaan ihmisyyttä, ihmisarvoa ja huomioimaan lapsen ja nuoren erityistarpeet ymmärtämällä hänen elämäntilanneitaan ja vahvistamalla hänen mahdollisuuksiaan elämässä. (k100)

Arvot oli teema, jota opiskelijat käsittelivät pedagogisen etiikan kuvauksissaan hyvin paljon pohtien sitä sekä opettajan, oppilaan että yhteiskunnan kannalta. *Arvoperustan* tarkastelussa tuotiin usein tavalla tai toisella huoli, milloin opettaja voi tai saa juurruttaa omia arvojaan oppilaisiin tietoisesti ja milloin hän tekee sitä tiedostamattaan (Häyry & Häyry 1997, 8–18; Törmä 1996, 91–94). Osa opiskelijoista piti ongelmattomana arvojen siirtämistä, mutta osa tähdensi arvoihin sitoutumisen olevan oppilaan ja kasvajan vastuulla. Kysymys arvojen siirtämisestä tai etsimään auttamisesta kuuluu klassisen moraalifilosofian kiinnostaviin perusdilemmoihin.

Opiskelijat määrittivät pedagogista etiikkaa arvojen näkökulmasta yleisellä tasolla eli ilman arviointia arvoihin kasvattamisen oikeutuksesta seuraavasti:

Kasvatuksen tavoite on jokin ihanne, jonka ympäröivä yhteiskunta näkee arvokkaaksi. Kasvatus on siis myös arvosidonnaista. Arvot ovat yhteydessä kasvatuksen tavoitteisiin, mutta myös sen käytänteisiin. Pedagoginen etiikka pohtii näitä kasvatukseen liittyviä arvoja. (k25)

Pedagoginen etiikka on kasvatustyössä tarvittavien arvojen, arvostusten ja eettisten ohjeistuksien pohtimista, niihin tutustumista ja omien sellaisten muodostamista. (k69)

Kasvatusta, joka saa oppilaat miettimään eettisiä arvoja ja valintoja. (k77)

Osassa vastauksia näkyi eksplisiittistä arviointia, miten arvojen suhteen pitäisi toimia käytännössä. Opiskelijat näkivät opettajan tai kasvattajan ikäänkuin kasvatin rinnalla kulkijaksi, joka auttaa kirkastamaan, millaisiin arvoihin ohjattava itse haluaa sitoutua. Näissä määritelmissä varottiin selvästi etiikan normatiivisuutta (ks. Pihlström 2001, 82), vaikka pedagoginen etiikka käytännöllisen etiikan osana on vääjäämättä käytännön ohjeita koskeva. Määritelmistä kuului myös huoli väärällä tavalla vaikuttamisesta, mihin palaan luvussa 5.7.

Pedagoginen etiikka on tietoa etiikasta, siis moraali- ja arvoasioista, joita opettajan on otettava työssään huomioon. Jokaisella on oikeus omiin arvoihin, mutta opettajana toimiessa on noudatet-

tava kasvatuksen kannalta tiettyjä perusarvoja, jotta opettaja ei liikaa ohjailisi oppilaiden arvoajattelua. (k47)

Opettaja on työssään arvojen välittäjä. Opettajan tulisi pohtia, mitkä ovat hänen omat arvonsa ja miten hän haluaa vai haluaako hän juuri samat arvot välittää oppilaille. Opettajan tulisi pohtia myös työnsä mahdollisia ongelmatilanteita ja pohtia niihin ratkaisuja. Valinnat eivät ole arvoneutraaleja, joten on hyvä miettiä mitä arvoja toteuttaa ja mitä niistä oppilaille kertoo. (k59)

Pedagoginen etiikka antaa sekä opettajille että oppilaillekin erilaisia aiheita pohtia omia arvojaan ja sitä, mikä on oikein tai väärin. Jokaisella opettajalla on jonkinlainen oma arvomaailmansa, johon liittyy myös koulua ja opetusta koskevia eettisiä vakaumuksia. Jokainen opettaja toteuttaa siksi ”omaa” pedagogista etiikkaansa koulun eri arkitilanteissa ja piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvassa kasvatuksessaan. (k70)

Edellä olevissa luonnehdinnoissa epäiltiin arvoilla vaikuttamisen oikeutusta, mutta monissa tapauksissa pedagogisen etiikan nähtiin antavan käytännön ohjeita ja neuvoja sekä auttavan siten oppilaan ohjaamisessa sopivaksi arvioituun suuntaan. Muutamissa kuvauksissa käsiteltiin opettajan eettisiä ohjeita joko yleisesti tai viitaten opettajien ammattijärjestön (OAJ 2002, 162–163) julkaisemiin opettajan eettisiin periaatteisiin.

Pedagoginen etiikka voi antaa ohjeita siitä, mitä on hyvä kasvatusta ja millainen on hyvä opettaja tai mihin tulisi pyrkiä yleensäkin kasvatuksen alalla. (k14)

Se on etiikkaa, joka koskee esim. opettajan toimintaa, sitä miten opettajan tulisi toimia eettisesti oikein. Se antaa ohjeita ongelmatilanteisiin esim. opettaja-oppilas, opettaja-kollega, opettaja-vanhemmat. Se neuvo, kuinka ongelmia ratkaistaan (esim. välituntien riitatilanteet). (k22)

Pedagoginen etiikka on ikäänkuin opettajaa varten ”tehty” normisto, arvotus, käytännön ohjeita opettajuuden kasvattavaa ja ohjaavaa puolta varten. Sekä tietysti opettamisen etiikkaa, mitkä asiat ovat ”oikein” opettaa ja kuinka opettajan tulisi opettaa, että se olisi eettisesti oikein. (k27)

Sosiaalistamisen näkökulmasta *normit* ovat erikseen tarkastelemisen arvoisia. Niihin kiinnitettiin varsin lukuisasti huomiota silloin, kun kuvattiin kasvatuksen yhteiskuntasuhdetta (vrt. Uurtimo 1998, 36–41). Jotkut viittasivat yleisesti erilaisten normistojen omaksumiseen, parissa tapauksessa normit yhdistyivät työyhteisölliseen tavoitteeseen, yhdessä vastauksessa puhuttiin suoraan normiopetuksen tarpeesta. Eräs opinto-ohjaajaksi kouluttautuva nainen määritteli, että ”pedagoginen etiikka on myös normatiivista, mutta ennen kaikkea väline opettajalle tarkastella itseään opettajana toimiessaan (k33)”.

Muutamit opiskelijat olivat havainnoineet arvojen ja normien liitynnän *elämän- ja maailmankatsomukseen*, mitä esimerkiksi Koskinen (1995, 120–137) on käsitellyt laajasti. Heidän mukaansa

Opettajan tehtävänä on opettaa oppilailleen elämänarvoja, jotka eivät ole ristiriidassa yhteiskunnan normien eivätkä yksilön asenteiden kanssa. Arvot on oppilaan kuitenkin saatava valita vapaasti. Arvojensa perusteella ihminen muodostaa vähitellen oman elämäntähtäyksensä. Jos hänen arvonsa ovat sopuissa keskenään, hänen elämäntähtäyksensä muodostuu eheä. (k105)

Opettajan kaiken toiminnan taustalla on opettajan oma eettinen näkemys, käsitys oikeasta ja väärästä, arvopohja, normisto ja käsitys siitä, mikä oppilaalle on hyväksi. Näin ollen opettajan toimintaan vaikuttaa kaikki se, mitä hän itse on, mistä hän tulee ja miten hänen maailmankäsitelmänsä on muotoutunut. (k104)

Koontana arvoja ja normeja koskevasta analyysistä voidaan todeta, että opiskelijoiden kuvaukset tiivistyivät monessa tapauksessa normatiivisuus-analyyttisyys-akselille: opetus- ja kasvatus työ on tasapainoilua erilaisten arvomaailmojen keskellä, mikä toisaalta tekee työn kiinnostavaksi.

Postmodernin ajan henkeen kuuluu ajatus yksilöstä vapaiden valintojen tekijänä, jolloin kasvatusperiaatteen ihanteeksi voi nähdä analyttisen etiikan: kuvaillaan muttei neuvota. Samalla ajassa voimistuvat vaateet ankkuroida lapsia ja nuoria yhteisiin arvoihin ja normeihin, joilla voidaan lisätä yhteiskuntien vakautta ja inhimillistä onnellisuutta. Silloin normatiivisuus nostaa päätään. (vrt. luku 2.3.)

Arvoperustan moniarvoistuminen – tai rapautuminen, kuten jotkut asian ilmaisevat – on vahvistanut kasvatusalalla keskustelua opetus- ja ohjaustyön eettisistä aspekteista. On ryhdytty pohtimaan, mitä on aito kasvatusvastuu, ja mikä siitä kuuluu kodille ja koululle. Opetussuunnitelmien uudistuksissa on kouluja ja niiden sidosryhmiä kutsuttu arvokeskusteluihin, jotka antaisivat yhteisen perustan tavoitteenasettelulle ja oppisisältövalinnoille. Kriittiset äänet kysyvät samalla, kenen arvoja lopulta toteutetaan, millä oikeutuksella ja kenen hyväksi julkisin verovaroin ylläpidetyssä koulussa, jonka kuuluu antaa yleissivistys, ts. elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot.

Arvoista keskusteleminen voi olla kiinnostavaa ja ylevää, mutta käytännön seurauksiltaan merkityksetöntä älyllistä akrobatiaa, sanovat kriitikot edelleen. Törmä (1996, 10) vastaa, että ”tullakseen tietoisemmaksi omasta asemastaan arvoihin kasvattajana, kasvattajan tulee pohtia oman toimintansa perusteita suhteessa kasvatettavan kasvuprosessiin” (emt. 10). Arvojen kyseenalaistaminen, arviointi ja pohdinta, ”taivaanrantojen maalaaminen”, on yksilön henkisen kehityksen ja ajatteluavaruuden lisäämisen kannalta välttämätöntä. Se rakentaa osaltaan myös opettajan maailmankatsomusta, joka vaikuttaa – halusi sitä tietoisesti tai ei – monisäikeisin tavoin oppilaiden kokemaan koulutodellisuuteen.

5.3 Hyvän ja pahan, oikean ja väärän kysymykset pedagogisen etiikan näkökulmasta

Klassisesti etiikka määritellään tieteenalaksi, joka tarkastelee hyvän ja pahan (arvot) tai oikean ja väärän (normit) suhdetta (Almeder 2000, 23–24; Pietarinen & Poutanen 1998, 12). Perusoletus on, että eettinen ajattelu ja toiminta samastetaan hyvään ja oikeaan pyrkimiseksi ja epäeettiseksi nimitetään sen vastakohtaa. Hyve-eettisen näkemyksen mukaisesti ihmisen tulisi pyrkiä toimissaan toteuttamaan hyvää, mikä on myös kristillisen etiikan peruspilari.

Opiskelijoiden pedagogista etiikkaa koskevissa luonnehdinnoissa tuli lukuisasti esille edellä kuvattu aspekti eli 14 % kaikista määritelmien sisältämistä näkökulmista (f= 1359) kohdentui tähän sisältöluokkaan. Määrällisesti hyvää, oikeaa ja hyveitä käsiteltiin hieman enemmän (134 viittausta) kuin pahaa, väärää tai ongelmia (111 viittausta).

Positiivinen näkökulma esiintyi joidenkin opiskelijoiden tuottamissa kuvauksissa hyvin suoraviivaisesti eli heidän mielestään pedagoginen etiikka on ”opettajan käsitys siitä minkälainen on hyvä opettaja ja opetustyyli (k10)” tai ”opettajan oikeanlaista ja hyvää suhtautumista oppilaisiin (k57)”. Hieman moniulotteisemmin asiaa kuvattiin vaikkapa näin:

Eettisiä kysymyksiä pohiessaan opettajan täytyy miettiä mm. sitä, mikä on oikein/väärin, ja kenen kannalta. Lähtökohtana tulisi aina olla oppilaan paras. (k11)

Opettajan työ on myös osaltaan eettisesti latautunutta, koska oppilasta pyritään kasvattamaan hyväksi ihmiseksi, eikä vaan opettamaan hänelle oppisisältöjä. (k18)

Pedagoginen etiikka liittyy arvo- ja moraalikasvatukseen. Se pohdii mikä on hyvää/pahaa, oikeaa/väärää, sallittua/ei-sallittua. Samalla otetaan kantaa kysymykseen mitä minun tulisi tehdä tulokseni hyväksi ihmiseksi. (k21)

Pedagogisen etiikan avulla voi erottaa hyvän ja pahan, voi toimia oikein, antaa oppilaille arvoja, kehittää heissä hyveitä, tehdä oppilasta vastuuntuntoisia. (k26)

Taannoisina aikoina pedagoginen etiikka samastettiin monesti luonteenkasvatukseen (esim. Hela ja Cygnaeus), mitä näkökulmaa Skinnari (2004) on opettajan inhimillistä toimijuutta tarkastellessaan peräänkuulluttanut henkietiteelliseen teoriaperinteeseen perustuvassa teoksessaan ”Pedagoginen rakkaus”. Pari aineenopettajaksi opiskelevaa pohti opettajaluonnetta hyve-eettiseltä kannalta näin:

Luonteenhyveidensä ja yksilöllisten ominaisuuksiensa ansiosta opettajan on kautta aikojen nähty edistävän sekä oppilaidensa ja koulunsa että itsensä hyvää ja tärkeää, sillä yksilön hyvän ja tärkeän tavoittelemisen voisi edistää myös yhteisön hyvää ja tärkeää. Pohdintoja yksilöllisestä hyvästä tulisikin koulussa jatkuvasti pitää yllä. (k100)

Aikaisemmin pedagoginen etiikka käsitettiin lähinnä luonteenkasvatuksen etiikaksi, jossa opettajan tuli kilvoitella luonteen ja persoonallisten ominaisuuksiensa kehittämisessä, opettajan tuli olla ennen kaikkea eettisenä ja moraalisena mallina kasvatettaville. Pedagogisen etiikan käsitteellä ymmärretään nykyi-

sin kuitenkin laajemmin myös opettajan ammatillinen pedagoginen kehittyminen ja pedagoginen ajattelu. (k99)

Etiikkaa tai ainakin sen joitakin suuntauksia on moitittu keskittymisestä *pabeiden ja virheiden* luettelointiin. Keskiaikaisen katolisen tradition mukainen kuolemansyntien yksilöinti (ylpeys, kateus, ahneus, murhanhimo, mässäily, huoruus, valheellisuus) tai Platonin analyysi paheista ihmisen sielunrakenteessa (järjettömyys, pelkuruus, kohtuuttomuus) lienevät osaltaan vaikuttaneet asiaan (Häyry 2002, 53–58; Koskinen 1995, 76–79). Syyllistävä näkökulma on voinut tehostua käyttämällä etiikka-sanana sijasta termiä ‘moraali’, jolloin mukaan on soluttanut moralisoinnin sävy. Tulevien opettajien kuvauksissa pedagogisesta etiikasta oli myös tällaista otetta ja näkemyksiä, että etiikka astuu kuvioihin, kun pedagogisessa suhteessa ilmenee *ongelmia*.

Eettisen toiminnan taustalla, niin myös kasvatettavan etiikan taustalla, on useita käsityksiä siitä, miten tulisi toimia jotta toimisi oikein; halutaan esim. aiheuttaa mahdollisimman pienelle joukolle paha, toisaalta on otettava huomioon myös pahuuden asteen näiden yksittäisten yksilöiden kohdalla. (k20)

Pedagoginen etiikka joutuu selvittämään eettisiä ongelmatilanteita, joita lapsen ja koululaisen elämässä useinkin tulee esille. (k3)

Pedagoginen etiikka käsittelee eettisiä ja moraalisia kysymyksiä kasvatustieteen näkökulmasta. Se pohdii opettamiseen, oppimiseen, opettajaan ja oppilaisiin liittyviä eettisiä ongelmia, m.m. opettajan valtaa ja vastuuta, vaitiolovelvollisuutta, rangaistuksia ja niiden oikeutusta, oppilaiden tasapuolista kohtelua. (k31)

Pedagoginen etiikka voi tutkia ja pohdita kasvatukseen ja opetukseen liittyviä eettisesti (hyvä, paha, oikea, väärä, velvollisuus, pakko jne.) haasteellisia käytännön tilanteisiin liittyviä ongelmatilanteita, ristiriitoja, jotka nousevat ihmisten erilaisesta tavasta hahmottaa maailmaa ja toimia siinä oman arvomaailmansa ohjaamina. (k40)

Koontana voidaan todeta, että tavallisimmin hyvän ja pahan tai oikean ja väärän kysymykset oli esitetty vain ohimennen kuin retorisenä luettelona. Varsin usein kuvausta oli kuitenkin syvennetty esimerkkien ja lisäpohdintojen avulla, joista edellä olevat katkelmat pääsääntöisesti on poimittu havainnollistamaan näkemysten erilaisia laatuja ja fokuksia.

Ehkä etiikan opetuksen yhdeksi tavoitteeksi voisi sinällään asettaa tieteellisen opettajankoulutuksen tavoitteen mukaisesti, ettei opetuksen ja kasvatuksen kysymyksiä tarkasteltaisi mustavalkoisesti oikeina tai väärinä, hyvinä tai pahoina. Se viestii tavallaan inhimilliselle toiminnalle vieraasta erehtymättömyydestä, jota opettajaltakaan ei voida edellyttää. Ammatillisen eettisen kehityksen teoriat (Tirri 1999, 44–57) valottavat noviisin vaiheittaista kehittymistä kohti experttiyttä myös etiikan alueella muistuttaen, ettei valmiiksi tai varmaksi voi oikeastaan koskaan tulla.

Oikean ja väärän kysymyksestä Almeder (2000) toteaa osuvasti, että

”for those who believe that some human acts are objectively right and some objectively wrong, it seems natural to ask, what is it that makes right act right and a wrong act wrong? After all, it is not particularly clear what makes some acts commendable or, alternatively, reprehensible even when we feel certain that these acts fall into one or the other category”. (emt. 23.)

Almeder tarkoittaa, että on olemassa kaksi vastausta siihen, mikä tekee jonkin teon oikeaksi tai vääräksi: joko seuraukset tai velvollisuus, mistä ovat kummunneet kokonaiset teoriaperheet konsekventialisista ja deontologisista eettisistä näkemyksistä.

Monissa lähteissä on myös kolmas eli aristoteelinen vastaus, joka on hyveet. Kreikan sana 'arete' eli hyve (engl. virtue) tarkoittaa hyvää toimintaa tai toimivuutta omassa tehtävässä (Häyry 2002, 24). Ihmisen – siis myös oppilaan ja opettajan – tulee toimia oman tarkoituksensa toteuttamiseksi. Tällöin puhutaan tavallisesti teleologisesta etiikasta.

Hyvän ja oikean tavoittelu elämässä tuo etiikan keskiöön onnellisuuden käsitteen, jonka määrittely ei sekään ole yksinkertaista, mutta onnellisuus on siitä huolimatta tai juuri siksi kiinnostanut laajasti tutkijoita. Esimerkiksi Almeder (2000) on nimennyt etiikan perusteoksensa nimellä ”Human happiness and morality” ja Noddings (2003) on pohtinut yli 250 sivun verran teemaa ”Happiness and education”. Toki jo klassikot eli Sokrates, Platon ja Aristoteles vaivasivat aikoinaan samoilla kysymyksillä päätään.

5.4 Etiikka ja moraaliteorian ja käytännön rajapinnassa

Etiikkaa ja moraalialia käytetään toisinaan toistensa synonyymeina, mikä ei tee kovin paljon vääryyttä ko. ilmiöille (ks. luku 2.2). Erottelua voidaan tosin tehdä siten, että etiikka on enemmän teorian tasoa käsitteellinen ja tarkoittaa moraalien tutkimusta. Moraali puolestaan on etiikkaa käytännössä eli niitä tekoja, joita ihmiset arjessa tekevät ja siten ilmentävät eettisiä periaatteitaan. (Tirri 1999, 25–27; Launonen 2000, 30–33; Räsänen 1993d, 26–29.)

Sekä teorian että käytännön (toiminnan) aspektit tulivat opiskelijoiden kuvauksissa esille. Tulkitsin lausumat, joissa puhuttiin moraalista yleisellä tasolla, kuuluviksi tähän sisältökokonaisuuteen. Osa opiskelijoista tarkasteli pedagogista etiikkaa tutkimussuuntauksena tai kasvatustieteen osa-alueena, jolloin he käsitteellistivät sitä hieman toisin kuin ne, jota katselivat asiaa opetus-oppimis-prosessin tai kasvutapahtuman näkökulmasta.

Suurin osa teoria-käytäntö-aspektiin kohdentuneista määritelmistä sisälsi ajatuksen, että pedagoginen etiikka on jotain, joka on tekemississä *käytännön ja toiminnan* kanssa. Pedagoginen etiikka onkin luokiteltu kirjallisuudessa käytännöllisen etiikan alaan kuuluvaksi. Monesti kyseiset määritelmät kytkeytyivät luvussa 5.1 esittelemäni ohjeiden ja neuvojen antoon:

Jotta kyettäisiin toimimaan eettisesti oikein, on kasvattajan ja kasvatettavan osattava ajatella toiminnan seurauksia, hyötyjä ja haittoja, eritellä tilannesidonnaiset seikat, oltava selvillä yleisistä arvoperiaatteista, omaksuttava omat arvot, joiden mukaan toimia. Pedagoginen etiikka on kaikkea tällaista. (k16)

Pedagoginen etiikka on käsit yksiä siitä, miten koulussa tulee opettajana toimia, miten oppilaita tulee kohdella, miten kollegoita, oppilaiden vanhempia, kuinka heidän kanssaan tulee toimia. Se on käsit yksiä oikeista toimintatavoista koulumaailmassa. (k38)

Pedagogista etiikkaa opettaja tarvitsee myös ymmärtääkseen omaa ja koulun toimintaa arvojen välittäjänä. Opettaja ei siis vain opeta, hän voi omalla esimerkillään vaikuttaa moniin ihmisiin, jopa heidän tulevaisuuteensa. Toimiakseen johdonmukaisesti ja

voidakseen ”katsoa itseään peilistä” työpäivän jälkeen on hänellä tarpeen olla tietty selkeä etiikka, jonka mukaan toimia. (k64)

Pedagogisella etiikalla tarkoitetaan opettajan eettistä toimintaa. Opettaja joutuu tilanteisiin sekä muun koulun henkilökunnan että oppilaidensa kanssa, jolloin hän joutuu valitsemaan, mitä tehdä. Tilanne voi olla eettisesti selvä eli löytyy ns. oikea ratkaisu, mutta siinä voi olla myös useita ratkaisuja. (k84)

Monissa kuvauksissa puhuttiin *moraalista* joko yleisesti ikäänkuin synonyymina etiikka-sanalle tai tuomaan jonkin uuden näkökulman esitettyyn asiaan. Opiskelijat selostivat, miten johonkin asiaan liittyy moraalinen aspekti, kysymys tai seuraus ja miten opettajana joutuu tekemään moraalisia valintoja; näissä tapauksissa moraalinen-sana toimi attribuuttina. Jotkut pohtivat kysymystä lapsen ja nuoren moraalisen kehittymisen kannalta, muutamille se oli kohteena oleva tieteen- tai tiedonala; parissa tapauksessa moraalisanan synonyymiksi olisi voinut tulkita omantunnon.

Eräissä tapauksessa moraalini nähtiin opetussisällöksi eli moraaliope- tukseksi mm. käytöstopojen hallitsemiseksi, toisessa vastauksessa se puolestaan nähtiin hyveeksi: ”...opettaja yrittää kasvattaa lapsista/nuorista tasapainoisia ihmisiä, joilla on moraalini ja kyky empatiaan... opetta- jasta kyllä näkee, onko hänen moraalinensa ja eettinen kasvatus vain sanahelinää vai seisooko hän oikeasti sanojensa takana (k43)”.

Osa opiskelijoista käsitteli pedagogista etiikkaa *tieteen* näkökulmasta tai korosti sen tarjoavan *teoreettisia* malleja tai käsitteitä ymmärtää ope- tusta, oppimista ja ohjaamista. Opiskelijoiden mukaan ”pedagoginen etiikka käsitteenä tarkoittaa siis moraalini koskevaa teoreettista pohdin- taa tai tutkimusta (k104)” ja ”pedagoginen etiikka käsittelee eettisiä ja moraalini kysymyksiä kasvatustieteen näkökulmasta (k31)”. Parin opis- kelijan näkemyksen mukaan kyseessä on tiede, joka ”tutkii kasvatuk- seen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja teoreettisia lähtökohtia (k97)” tai on ”eettisiä/moraalini kysymyksiä kasvatustieteellisestä näkökulmasta pohtiva ja tarkasteleva tutkimussektori (k50)”.

Koontana voin todeta, että merkittävin osa tässä luvussa raportoi- tuun teemakokonaisuuteen analysoiduista määritelmistä painotti peda- gogista etiikkaa jonain selkeästi käytäntöön ja toimintaan liittyvänä asi-

ana, ts. moraalina. Opetustyö sinällään on varsin arkista aherrusta, jossa käytännön taidot ovat yleensä opettajalle eduksi. Opettajankoulutukseen hakeutuu aktiivista ja monesti varsin käytännöllisesti orientoitunutta opiskelijajoukosta. Tämä saattaa selittää osaltaan, että käytännöllinen näkökulma hallitsi kuvauksia määrällisesti. Toisaalta on Aristoteleen sanoin varoitettava, että etiikka on teon ja ajatuksen yhteyttä (Uurtimo 1998, 31). Toiminnan perusteiden ajattelu, reflektointi, on laadukkaan toiminnan oleellinen edellytys; muutoin seurauksena on puuhastelu (vrt. luvun 2.6 a-kohta).

Filosofia viisauden rakastamisena kuuluu osana opettajan ammattiliseen kehitykseen, jolloin on tärkeää pohtia myös moraalin perusteita eli etiikkaa ja kysyä, miksi menettelen koulun erilaisissa vuorovaikutuksellisissa kohtaamistilanteissa siten kuin menettelen. Sitä kautta harjaantuu tietoisempaan pedagogiseen toimintaan ja konstruoi kokemuspankkia, josta voi saada myös positiivista rutiinia arjen hallintaan ylläpitävissä tilanteissa.

Moraali ja etiikka, teoria ja käytäntö oli tulkittu opiskelijoiden kuvauksissa hyvin monivivahteisesti. Näkemykset eivät muodostaneet johdonmukaista kokonaiskuvaa, mutta valottivat kiinnostavasti erilaisia laatuja. Käytännöllisen etiikan piiriin luettava pedagoginen etiikka on tietysti luontaisesti sidoksissa käytännöllisiin ja normatiivisiin ulottuvuuksiin, joten siinä suhteessa monet kuvaukset osoittivat opiskelijoiden oivaltaneen jotain tärkeää opetustyön eettisestä perusvireestä.

5.5 Pedagoginen etiikka arvioivana ajatteluna

Vaikka edellisessä luvussa tuli esille pedagogisen etiikan käytännöllinen luonne, on se filosofian yhtenä haarana myös ajattelua ja teoretisointia edellyttävä lähestymistapa kasvatukseen. Eettiset periaatteet muodostuvat ajattelun, pohdinnan, arvioinnin ja kyseenalaistamisen tietä, mitä joissakin opettajankoulutuksen suuntauksissa kutsutaan reflektoinniksi. (esim. Loughran 1996; Taggart & Wilson 1998.)

Yksilö voi olla tietoinen periaatteista ja niiden taustalla olevista arvoista, jolloin käytännön ratkaisut (moraalin taso) syntyvät tietosten valintojen tuloksena. Monesti eettisiin periaatteisiin liittyy intuitiivisuutta,

ne ovat luonteeltaan nk. hiljaista tietoa, jota joidenkin on vaikea käsitteellistää (Husu 2003; Sternberg & Hovath 1999). Joka tapauksessa pedagoginen etiikka integroituu opettajan pedagogiseen ajatteluun, jonka yhtenä tavoitteena on tulla aiempaa tietoisemmaksi omista pedagogisista käytänteistään ja niiden perusteista (Atjonen 1998).

Etiikan voidaan sanoa olevan päätöksentekoprosessia, jossa erilaisia näkökohtia punniten tehdään valintoja – valintoja esimerkiksi hyvän ja pahan, oikean ja väärän, tarkoituksenmukaisen ja epätarkoituksenmukaisen, oleellisen ja epäoleellisen välillä (ks. luvun 2.6 e-kohta). Päätöksenteossa voi kehittyä, kuten missä tahansa muussakin taidossa, ja virhevalinnoistaan on mahdollista oppia.

Opiskelijoiden pedagogista etiikkaa kuvaavissa määritelmissä tuli selvästi esille pohdinta, valinnat ja arviointi; näihin kohdentuneita ajatuskokonaisuuksia löytyi yhteensä 154 (11 % kaikista määrittelyistä). *Ajattelua, pohdintaa ja tietoiseksi tulemista* kuvattiin esimerkiksi näin:

Työssään opettajan tärkein työkalu on hänen oma persoonallisuutensa ja uskon, että keino onnistua työssään hyvin, on opettajan opittava tuntemaan itsensä, hyväksyttävä omat puutteensa ja alueet, joilla tarvitsee kehittymistä, tiedostettava omat arvonsa sekä se, mistä ne tulevat. (k17)

Voidakseen suhtautua arvioivasti ja kriittisesti sekä omaan että työyhteisön tapaan toimia sekä voidakseen perustella oman toimintansa opettajan on hallittava itsereflektioprosessi myös eettiseltä kannalta. (k104)

Pedagoginen etiikka antaa mielestäni työkaluja oman etiikan pohjimiseen ja ehkä myös kehittymiseen niin työssä kuin vapaallakin ”yksityishenkilönä”. Pedagoginen etiikka ei anna vastauksia oikein/väärin, kuinka toimia opettajana/kasvattajana jne, mutta voi kehittää ajattelua ja eettistä kasvua ja lisätä itsetuntemusta. (k17)

Opettajan ja kasvattajan työssä joutuu tekemään monenlaisia *valintoja*, ja usein valintatilanteet syntyvät yllättäen ja vaativat nopeita päätöksiä. Opiskelijat kuvasivat, miten ”kasvattajan täytyy työssään tehdä eettisiä valintoja ottaen huomioon kasvatettavan tarpeet (k73)” tai miten ”pedagoginen etiikka on myös jokapäiväisiä valintoja siitä, mitä sisällytämme opetussuunnitelmaan, ja mitä jätämme siitä pois (k38)”.

Opetussuunnitelmakin on arvoihin perustuva kooste kulttuuriperinteestä, ja monilla sisältö- ja opetusmenetelmävalinnoilla opettajat viestivät eettisiä kannanottoja tiedostaen tai tiedostamattaan. Paulin ym. (2001) mukaan merkitykselliset valinnat ovat vastuun kulmakiviä, ja merkityksellinen valinta johtaa toiminnan vapauteen.

Eräs aineenopettajaksi opiskelemassa ollut nainen kuvasi valinta-problematiikkaa laajasti näin:

Pedagoginen etiikka on kasvatustoimintaan liittyvää etiikkaa. Tämä pitää sisällään kasvattajan oman eettisen pohjan ja eettiset valinnat, joita hän tekee toimiessaan erilaisissa tilanteissa. Pedagoginen etiikka on myös kasvamisesta omien eettisten valintojen tekemiseen. Valintoja tekevät sekä kasvattajat että kasvatettavat. Nämä eettiset valinnat pohjautuvat aina omaan arvomaailmaan. Toisaalta pedagoginen etiikka on omien kasvatuksellisten valintojen eettistä pohdintaa ja perustelua. (k91)

Pedagoginen etiikka opettajan ja kasvattajan ajatteluna ja arviointina käsittää myös *kriittisen arvioinnin ja perustelun*, joihin myös opiskelijoiden kirjoittamissa määritelmissä tartuttiin:

Pedagogisen etiikan tavoitteena on saada kasvatustieteen parissa työskentelevät tiedostamaan se, että ”etiikka on kaikkialla”, eettisiin ongelmiin törmää joka päivä. Kun yksilö tiedostaa tämän, hän toivon mukaan oppii perustelemaan päätöksiään, arvioimaan niiden seurauksia ja ymmärtämään eettisten kysymysten monimutkaisuuden. (k31)

Tarkoituksellinen kasvatusta, jota koulu/opettaja harjoittaa, edellyttää perusteltuja kannanottoja, jotka puolestaan pohjaavat arvoihin, jotka voivat olla hyvinkin moninaisia ja keskenään ristiriitaisia. (k99)

Voisi ajatella, että melkein kaikki jutut liittyvät jollakin tavalla etiikkaan, sillä erilaiset valinnat ovat eettisiä valintoja ja ne pitäisi jollakin tavoin pystyä perustelemaan. Eri suuntaukset antavat toisistaan poikkeavia malleja perusteluille (mikä tärkeää, mikä ei; kenen kannalta asiaa tulisi ajatella; hyöty jne.). (k85)

Edellä olleissa kuvauksissa on korostunut myös se, ettei vaikuttava eettinen ajattelu tai toiminta ole jokin irrallinen projekti tai oppiaine,

vaan se kytkeytyy jokapäiväisiin ratkaisuihin koulussa. Tässä myös opettajien esimerkki ja esikuvallisuus tulevat merkittäviksi, koska he vaikuttavat etenkin nuorten oppilaiden kohdalla ehkä enemmän sillä, mitä ovat kuin sillä, mitä sanovat.

Tieteellis-ammattillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on kriittisesti ajatteleva pedagogi, joka on tietoinen oppimista ja opetusta koskevista ratkaisuksistaan ja niiden perusteista. Kriittinen ajattelu ei ole tietenkään opettajankoulutuksen erityispiirre, vaan se on yliopistotasoisien kouluttautumisen ominaispiirre. Kaikkinainen ajattelu, arviointi ja kyseenalaistaminen on välttämätöntä ammattillisen kehityksen kannalta, ja siihen etiikka tarjoaa hyvän kontekstin. Se muistuttaa jälleen etiikkaan läheisesti liittyvän filosofian, viisauden rakastamisen, merkityksestä ajattelun välineiden antajana.

Toinen selvästi aineistosta esille noussut tema eli valinta liittyy sekin (työ)elämään tiiviisti. Periaatteessa kaikkiin valintoihin liittyy arvoja, jotka voidaan punnita oikeiksi ja hyväiksi, vääriksi tai pahoiksi, jolloin ollaan heti tekemisissä etiikan ja moraalin kanssa. Toisaalta etiikka ei pidä tyypistää vain hetkellisiksi ratkaisuiksi, vaikka ne voivat olla seurausten tai velvollisuuksien näkökulmasta laadullisesti varsin erilaisia.

Törmän (1996, 119) mukaan ”kasvu tapahtuu olennaisesti yksilön valintojen kautta sosiaalisessa toiminnassa. Näissä valinnoissa yksilö joutuu pohtimaan erilaisten arvojen merkitystä ja oikeutusta käytännön kannalta ja tekemään perusteltuja moraalisia ratkaisuja sekä ottamaan vastuun valintojen seurauksista.”

Yksi moraalin tutkimuksen klassisista metodologisista ratkaisuksista (esim. Heinzin tapaus Kohlbergin mittausmenettelyissä) on käyttää dilemmoja. Niissä on vastakkain erilaisia vaihtoehtoja, joiden punninta paljastaa yksilön eettisestä ajattelusta paljon. Näitä valinta- ja päätöksentekostrategioita olen tarkastellut edellä jo luvussa 4.3 Oserin (1991) mukaan erityisesti arvioitaessa oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja.

5.6 Pedagoginen etiikka ja kasvatus toisiinsa kietoutuvina kysymyksinä

Olen tämän raportin kuluessa useasti toistanut, että kasvatus on arvosidonnaista toimintaa. Tavoitteenasetteluun, oppimisen ja opettamisen sisältöihin, opetusmuotojen ja -menetelmien valintaan sekä arviointiin kätkeytyy aina kysymys oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, ts. arvoista ja eettisistä ratkaisuista (Lee 2001, 32; Toukonen 1992): Pyrinkö lahjakkuuden edistämiseen, kerronko teknologisoitumisen haitoista, annanko sijaa oppilaan intresseille yhteistoiminnallisin opetusmuodoin, millaista valtaa käytän oppilasarvostelussa?

Kasvatus on vuorovaikutusta, ja toisten ihmisten kohtaamiseen kuuluu aina eettinen ulottuvuus. Pedagoginen suhde muodostuu opettajasta, oppilaasta ja opetettavasta aineksesta, joiden keskinäinen vuorovaikutus heijastaa näkemyksiä toisen arvosta, merkityksestä, kiinnostuksesta tai perimmäisestä olemuksesta. Tavoiteltavinta tässä lienee aidon dialogisuuden syntyminen (Värri 2000).

Opettajaksi opiskelevien kirjoittamista pedagogisen etiikan määrittelyistä *kasvattamisen teema* laajasti ymmärrettyinä kirvoitti yli 150 kuvausta (11 % koko aineistosta). Osa opiskelijoista tarkasteli kasvattamisen vastuuta erityisesti *oppilaan* sekä hänen arvomaailmansa kehittymisen ja hyvän elämän edellytysten näkökulmasta:

Etiikka on tärkeässä osassa lasten kasvatuksessa, koska eettisen kasvatuksen kautta syntyy lapsen arvomaailma ja eettinen normisto. (k3)

Pedagoginen etiikka antaa ohjeita siitä, miten pystyisimme kasvattamaan lapsista ja nuorista vastuullisia aikuisia, ohjaamaan heitä hyvään elämään. (k14)

Se on sitä että kasvatuksessa kasvattaja pyrkii ohjaamaan kasvatettavaa eettisesti oikein menetelmin ja vastaten hänen todellisiin tarpeisiin, kohdellen häntä ainutlaatuisena ihmisenä. (k44)

Pedagoginen etiikka liittyy opettamiseen, kasvatukseen ja koulu-elämän etiikkaan. Siinä pyritään kasvattamaan lapsista moraalisia yksilöitä, joilla on eettisesti oikeita ja perusteltu ja arvoja. (k94)

Monet pohtivat kasvattamiseen liittyvää etiikkaa etenkin *opettajan* sekä hänen *vastuunsa ja toimintatapojensa* näkökulmasta, jolloin sivuttiin monia opettajan ammattieettisiin ohjeisiin (OAJ 2002, 162–163) sisältyviä kysymyksiä.

Ammattikasvattajana minulla on enemmän tietoa kuin ”rivikan-salaisella”, siitä syystä vastuunikin on suurempi. Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja ihmisyhteen kasvamisen tukeminen on minun vastuullani... Jotta osaisin kasvattaa, minun oma, jatkuva kasvu on tärkeää. Eettisen pohdiskelun ja opiskelun on oltava osa arkeani. (k54)

Pedagoginen etiikka käsittelee erityisesti sitä, kuka saa kasvattaa ja ketä ja kuka siitä on vastuussa, kuka saa asettaa tavoitteet kasvatustyölle, millaisia eettisiä periaatteita kasvatuksessa noudatetaan, millaisia opetusmenetelmiä käytetään, miten työrauhaa pidetään yllä kuka saa rankaista ja ketä ja miksi, vai saako lainkaan. Kaikki kasvatustyö sisältää eettisen aspektin, ja jokainen kasvattaja joutuu päivittäin tekemisiin eettisten ongelmien kanssa. (k101)

Opetustyö on koko ajan ennen kaikkea kasvatusta, eikä kasvatuksellista näkökulmaa voi vedenpitävästi erottaa opetuksellisesta näkökulmasta. Pedagoginen etiikka liittyy oleellisesti kasvatukseen ja opettajan tekemiin moraalisiin ratkaisuihin, siihen, mitä toimintatapoja opettaja kussakin tilanteessa valitsee ja millä perustein. (k104)

Koontana kasvatustehtävään ja -vastuuseen liittyvästä kuvausten ryhmästä voi todeta, että opiskelijat näyttävät oivaltaneen varsin laajasti kasvatuksen arvosidonnaisen perusvireen. He pohtivat kasvatuksen ja opetuksen suhdetta: onko tarpeellista tai mahdollista yrittää erottaa niitä, kuuluuko toinen enemmän kodille kuin koululle? He kysyivät kasvatustavasta, jota on julkisesti peräänkuulutettu nyky-yhteiskunnassa (Atjonen 2003b).

Siljander (2002, 50–51) on tarkastellut opetuksen ja kasvatuksen käsitteitä ja muistuttanut opetuksen kaksoismerkityksestä eli että se tarkoittaa sekä opettamista että opetetuksi tuleamista (ts. oppimista). Hän tähdentää, että niin oppiminen kuin kasvukin ovat prosessikäsitteitä, ja siten opettaminen ja kasvattaminen ovat ennen kaikkea tekoja. Tässä mielessä edellä luvussa 5.4 esittelemäni toiminnan ja käytännön

näkökulma yhtenä määritelmien teemaryhmänä tulee entistä ymmärrettävämmäksi.

Sekä kasvatustieteet että opetus ovat vuorovaikutteisia eli ne edellyttävät kasvattajan/opettajan, kasvatin/oppilaan ja kasvatustieteiden/oppisisällön. Niistä muodostuu kasvatussuhteita tai – koulun kyseessä ollen – pedagoginen suhde, kuten Siljander (2002) sitä Kansanen (2004) tavoin nimittää. Vuorovaikutukseen sisäänrakentuu aina eettinen aspekti, ihmisten kohtaamisen vaatima kunnioitus ja hienotunteisuus, ihmisarvon ainutlaatuisuus ja ensisijaisuus.

Kasvatustieteiden laatu ja kasvatettavan vapaus tai sen puuttuminen riippuvat keskeisesti kasvattajan merkityssuhteiden laadusta ja ennen kaikkea hänen ihmiskäsityksestään. Ihmiskäsityksessä tiivistyvät hänen ontologiset ja eettiset sitoumuksensa, joita koskeviksi käsityksiksi Värrö (2000, 35) luettelee mm. ihmisideaalin, kasvun tarkoituksen, kasvatustieteiden mahdollisuuden, kasvatustieteiden oikeuden, kasvatustieteiden vastuun ja -velvollisuuden sekä kasvatettavan oikeudet. Muun muassa näitä käsityksiä koskevien merkityssuhteiden kokonaisuus on opettajan kasvatustieteellisen orientoitumisen lähtökohta, ja sellaisena se on mitä syvimmässä merkityksessään eettistä.

Kun olen nyt päättymässä olevassa luvussa tarkastellut kasvatustieteiden etiikan ”pehmeää” puolta, enemmän siis sen caring-aspektia (Husu 2004, 91–92; Häyry & Häyry 1997, 133–156; Noddings 1993; Noddings 2003, 157–159; Oser 1991), siirryn seuraavassa luvussa esiteltävässä teemassa ”kovempaan” kysymykseen oikeudenmukaisuudesta ja velvollisuudesta (Campbell 2003, 33; Häyry 2002, 33, 41–44; Tirri 1999, 47–50). Välittämistä ja oikeudenmukaisuutta ei tietenkään tule asettaa tarpeettomasti vastakkain, mitä esimerkiksi Harjunen (2004, 407–413) tarkastellut kiinnostavasti.

5.7 Velvollisuuden, oikeuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulma pedagogiseen etiikkaan

Klassisen etiikan piiriin kuuluvat myös kysymykset oikeudesta, velvollisuudesta, vastuusta ja hyödyistä. Esimerkiksi viimeksi mainittu tunnetaan utilitaristisena etiikkana, ja edellä luvun 5.1 kvantitatiivisessa tarkastelussa toin esille aineistostani löytyneitä deontologisia eli velvollisuuseettisiä näkemyksiä (Almeder 2000). Velvollisuus-oikeus-oikeudenmukaisuus -teemaryhmään kuuluvia löydöksiä tein yhteensä 123 kpl (9 % koko aineistosta).

Opetelijat kuvasivat pedagogista etiikkaa *vastuiden, velvollisuuksien ja seurausten* näkökulmasta todeten, että opettajalla on monenlaista (kasvatus)vastuuta oppilaista ja että hänen tulee oppia hahmottamaan vastuunsa rajat. Opettajan tehtäväksi nähtiin kehittää oppilaissa vastuuntuntoisuutta ja olla itsekin vastuussa toimistaan monille tahoille: ”Hänellä on mm. oikeus kehittää ja hoitaa itseään, olla yhteistyössä sekä kollegojen että kodin ja ympäröivän yhteisön kanssa (k100)”. Velvollisuuksia käsiteltiin erityisesti vaitiolovelvollisuuden ja oppilaan parhaaksi toimimisen velvoitteen näkökulmasta; osa käytti tässä yhteydessä eksplisiittisesti käsitettä ‘velvollisusetiikka’. Sekä omalta että oppilaiden kohdalta pedagogisen etiikan arvioitiin edellyttävän aina päätösten, ratkaisujen ja vakaumuksen seurauksien monipuolista arviointia.

Myös oikeuteen, oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon etiikan ydinkäsitteinä suotiin runsaasti huomiota; pelkästä *oikeudenmukaisuudesta* tuli 20 kuvausta, joista on seuraavassa kaksi poimintaa:

Opettajan on oltava työssään oikeudenmukainen, rebellinen ja tasapuolinen. Opettaja ei esim. saa syrjiä ketään oppilasta tai asettaa jotain oppilaita etusijalle perhetaustan perusteella. (k23)

Minulle pedagoginen etiikka on ensinnäkin sitä, että itse yrittää aina toimia opettajan toimestaan (kuten muussakin elämässä) mikä minusta on oikein: rebellisesti, oikeudenmukaisesti ja toista ihmistä kunnioittaen. Yritän kuunnella mahdollisuuksien mukaan toisen näkökantoja, mutta pyydän heitä perustelevaan niitä. (k76)

Myös *tasa-arvon, -puolisuuden ja -vertaisuuden* näkökulmia esitettiin runsaasti eräänlaisena versiona oikeudenmukaisuudesta:

Se neuvoo opettajia oppilaiden tasapuoliseen ja -arvoiseen käsittelemiseen ja kannustavaan opetukseen. (k37)

Oppilaiden kesken tulisi vallita oikeudenmukainen käytäntö, ei kiusaamista, rasismia ym. Sukupuolinen tasa-arvo ja muutenkin yleinen tasa-arvo kaikkien kesken. (k57)

Pedagoginen etiikka pohdiskelee tasa-arvon kysymyksiä mutta kasvatuksen ja opettamisen näkökulmasta eli jokaisella on sukupuolesta, iästä, asuinpaikasta, terveydentilasta ja vammasta jne. huolimatta oikeus opiskeluun. (k65)

Myös joitakin varsin kriittisiä arvioita pedagogisen etiikan ei-tarkoitettuista seurauksista tuotiin esille. Eettisen kasvatuksen monista koulukunnista (Räsänen 1993c) yksi on ollut sitä mieltä, ettei eettistä kasvatusta tulisi sisällyttää etenkin valtion kouluihin, koska vaara *manipulointiin tai indoktrinointiin* on olemassa (Huttunen 2003; Puolimatka 1999). Opettaja käyttää koulussa monin tavoin *valtaa* ja voi sekä suoraan että epäsuorasti siirtää omia, joskus kenties kyseenalaisiakin arvojaan kasvatukseen lapsiin ja nuoriin (Nuutinen 1995; Vuorikoski 2004).

Tällaisiin piilo-opetussuunnitelmallisiin kysymyksiin (Törmä 2004) tulevat opettajat puuttuivat käyttämällä esimerkiksi verbejä 'tuputtaa' tai 'tyrkyttää', kun he käsitelivät arvokasvatusta. He totesivat, että "etiikka näkyy opettajan omista arvoista ja miten ja mitä arvoja voi välittää oppilailleen ilman että manipuloi heitä johonkin muottiin (k11)" tai "suurena kysymyksenä on myös se, voiko ja onko opettajalla oikeutta vaikuttaa oppilaisiin omien arvojen ja normien tuputtamisella (k19)".

Yksi kasvatustieteen opiskelija kuvasi oivallisesti liiallisen vaikuttamisen ongelmatiikkaa:

Pedagoginen etiikka on eettisten asioiden huomioimista kasvatustyössä. Koska opettajan työ on hyvin arvosidonnaista ja opettajuudella on suuri "valta" oppilaisiinsa nähden, täytyy opettajan olla tietoinen omista arvoistaan. Pedagogisen etiikan "sanoman" ymmärtänyt opettaja ymmärtää myös sen, että hänen edustamansa arvot eivät ole ainoita oikeita. Tämän vuoksi hän yrittää myös opetuksessaan parhaansa mukaan välttää manipulointia ja omien arvojensa tuputtamista. (k28)

Kokoavana arviona etiikan klassisten vastuiden, velvollisuuksien, oikeuksien ja manipuloinnin kysymyksistä voi havainnoida, että oikeudenmukaisuus sai varsin paljon opiskelijoiden huomiota osakseen. Jotkut teoreetikot (esim. Deutsch) painottavat opettajaa juuri oikeudenmukaisuuden jakajana, mutta esimerkiksi Oser (1991) näkee tärkeäksi huolenpidon aspektin: pelkkää oikeudenmukaisuutta janoava opettaja voi olla tunteeeton.

Häyry ja Häyry (1997, 145–156) esittelevät vallitsevia oikeudenmukaisuuskäsityksiä kritisoiden erityisesti Rawlsin ja Nozickin näkemyksiä. Häyryjen mukaan parhaan ja eettisesti hyväksyttävimmän vaihtoehdon tarjoaa egalitarismi, joka on teoria oikeudenmukaisuudesta yksilöiden yhtäläisenä kohteluna: ”...kaikki ihmisyksilöt ovat keskenään yhdenvertaisia, ja tämän yhdenvertaisuuden perusteella oikeutettuja tarpeidensa yhtäläiseen tyydytykseen. Tämä ei tarkoita sitä, että yksilöitä kohdeltaisiin kaikissa tilanteissa keskenään samalla tavalla eli yhdenmukaisesti. Koska yksilöiden tarpeet ovat erilaisia, heitä on tasapuolisuuden periaatteen mukaan myös kohdeltava eri tavoilla.” (emt. 152–153.)

Egalitarismiakin on vastustettu. Meritistien mielestä ihmiset ovat ihmisarvoltaan yhtäläisiä, mutta he ovat moraaliselta arvoltaan ja ansioiltaan erilaisia. Siksi oikea tapa kohdella heitä tasapuolisesti on kohdella heitä omien valintojensa ja toimintansa sekä niiden tuottaman arvon ja ansion mukaan. (emt. 153–154.) Siten ”kun ihmisiä kiitetään tai moititaan, palkitaan tai rangaistaan, tämän tulisi tapahtua heidän ansionsa mukaan, ei tarpeiden perusteella” (emt. 154). Tosin ansioiden punnintaakaan ei voi pitää yksinkertaisena ja riidattomana tehtävänä, mikä ilmenee vaikkapa meritokratiaa käsittelevästä kasvatussosiologisesta kirjallisuudesta.

5.8 Pedagogisen vuorovaikutuksen eettiset aspektit

Etiikka-sanana hyvin varhaiseen etymologiseen taustaan mentäessä löytyy määritelmä etiikasta maalaistalon elämänpiirinä. Eettisiä periaatteita kaivattiin jäsenten iän, sosiaalisen aseman ja tehtävien perusteella heterogeenisessä ihmisyyhteisössä, jotta arkiset asiat saatiin sujumaan joustavasti. Etiikka on siis syvästi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvä kysymys (vrt. luku 2.5), mikä nousi opettajaksi opiskelevien määritelmistä monipuolisesti esille.

Useimmin opiskelijat mainitsivat kuvauksissaan sanan 'opettaja' (325 kertaa), joka esiintyi kaksi kertaa useammin kuin 'oppilas' (146 kertaa). Opiskelijat kirjoittivat esimerkiksi, että "pedagoginen etiikka on toisaalta opettajan omiin toimiin liittyvää etiikkaa, toisaalta oppilaiden toimintaa liittyvää etiikkaa (k4)", "se on etiikkaa, joka koskee esim. opettajan toimintaa, sitä miten opettajan tulisi toimia eettisesti oikein (k22)" tai "pedagogiseen etiikkaan kuuluu opettajien ja oppilaiden suhteissa esiin nousevat eettiset ongelmat; opettajan suhtautuminen vähemmistöryhmiin, oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan jne. (k89)".

Vaikka liki kaikki määritelmät pitäytyivät koulun sisällä tapahtuvan inhimillisen vuorovaikutuksen kysymyksissä, tarkasteltiin osassa (37 mainintaa) kuvauksia *koulun ulkopuolisia suhteita*. Asiaa pohdittiin etenkin kodin ja koulun yhteistyön sekä perheiden kannalta, mutta myös koulun yhteiskuntasuhteet nostettiin esille. Teemaryhmä *koti-koulu-perhe* tuli kuvauksissa yleensä maininnanomaisesti esille, mikään määritelmä ei lähtenyt keskitetysti siitä liikkeelle. Opiskelijat totesivat esimerkiksi (kulttuuritaustaltaan) erilaisten vanhempien kohtaamisen ja oppilaiden perhetaustan huomioon ottamisen tai ottamatta jättämisen tuottavan opettajalle miettimisen aihetta (ks. Törmä 1996, 101–109). Eräs varhaiskasvatuksen naisopiskelija kuvasi, että "Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja ihmisyyteen kasvamisen tukeminen on minun vastuullani. Yhteistyössä perheiden kanssa rakentava tukeminen perheen omista lähtökohdista kuuluu samaan vastuuseen (k54)".

Yhteiskuntasuhteiden pohdinta oli koti-koulu-perhe -teemaa monisanaisempaa:

Pedagogisen etiikan tarkoituksena on osin oman toiminnan kautta ja toisaalta yhteisten sääntöjen seurauksena opettaa lasta/nuorta

ymmärtämään ja omaksumaan arvot ja normit, joilla selvitä yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. (k6)

Opettaja toimii työssään omalla persoonallaan ja omilla arvoiltaan. Hänen on kuitenkin pysyttävä ”sulattamaan yhteen” niin omat arvonsa, yhteiskunnan tabolta ja oppilaan ja hänen perheensä tabolta tulevat arvot. Hän on inhimillinen, oma yksilö, yhteiskunnan edustaja ja kasvattaja. (k20)

Etiikka lähtee mielestäni ihmisen yhteiskunnallisuudesta ja sosiaalisuudesta (Aristoteles, Platon, Machiavelli: kriittisesti): millainen on hyvä yhteiskunta; ts. millaisia jäseniä kasvatamme ja millaiseen maailmaan – mikä on oleellista (huomioiden esim. sosiaaliluokka...) sekä pohtia sitä millainen on hyvä ts. onnellinen elämä... Periaatteessa pedagoginen etiikka voisi lähteä kriittisesti koko yhteiskunnan arvioimisesta. (k40)

Yhteiskunta- ja yhteisöteemat ovat etiikan tietyn yksilölähtöisyyden kannalta kiinnostavia. Törmä (1996, 108–109) näkee, että keskustelu eettisen kasvun ehdoista korostaa yhteisöjen toimintakulttuurien ja yksilöiden oppimisprosessien yhteyttä. Hänen mukaansa olennaisia eivät ole ne normit, joiden mukaisesti yhteisön pitäisi toimia, vaan se, millaisena yksilö kokee yhteisönsä käytännön todellisuudessa (emt. 109). Koululla on tietenkin yhdessä mielessä erityisasema siksi, että sen ensisijaisiin tehtäviin kuuluu yksilöllisten kehitysprosessien tukeminen.

Hyvän ja pahan, oikean ja väärän sekä ihmissuhteiden tarkastelu viritti opiskelijat arvioimaan eettisiä valintoja *toisten ihmisten kunnioittamisen ja suvaitsevaisuuden edistämisen* kannalta. Kunnioittavaa suhtautumista tarkasteltiin ihmisarvon kannalta – mitä myös Skinnari (2004) puolustaa voimakkaasti – ja nähtiin sen koskevan opettajan suhdetta kollegoihin ja oppilaisiin. Tulevat opettajat pitivät tärkeänä, että myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa säilyisi erilaisten mielipiteiden ja arvojen arvostus ja suvaitsevaisuus. Tiivistetysti ilmaisten ”etiikka ajaa muiden kunnioittamisen asiaa (k95)”.

Esikuvien merkitystä ihmisen kasvuille on tarkasteltu kasvatustieteen kirjallisuudessa esimerkiksi kehityspsykologiselta kannalta tai mallien didaktista tehtävää on pohdittu oppimista käsitteellistettäessä. *Esikuvien tai mallien merkitys* hyvän elämän, onnellisuuden tai tasapainoisen persoonallisuuden kehityksen tavoittelussa on syvästi eettinen kysy-

mys: ihmiseksi kasvaminen edellyttää aikuisten tukea ja esimerkin antamista. Opettajan oikeus tai velvollisuus toimia esikuvana, mallina tai esimerkkinä ilmeni esimerkiksi seuraavanlaisina kuvauksina:

Pedagoginen etiikka toimii kompassina opettajalle, joka etsii niitä arvoja, asenteita ja käytäntöjä, joissa haluaa olla oppilailleen esimerkkinä. (k19)

Opettaja toimii mallina oppilailleen, joten hänen on tarkkaan tarkkava, millaisen mallin hän antaa. Toisinaan se saattaa olla jopa ristiriidassa jonkin oman valinnan/ajatuksen kanssa, mutta opettajan on nimenomaan opittava valikoimaan oikeat arvot, jotka hän haluaa tuoda esiin. (k53)

Hyvänä esimerkkinä toimien, arvojen merkitystä selittäen ja hyvä elämää opettaen opettaja siirtää osan arvomaailmastaan oppilaisiinsa. (k89)

Vaikka olen monesti tämän raportin sivuilla todennut arvoista käsin perustellen, että kasvatusta on eettistä toimintaa, on tarpeen edellä olevien esikuva-aseman väärinkäytön mahdollisuuteen tehtyjen viittausten vuoksi kääntää asiasta hetkeksi myös toinen puoli: *voiko toisen ihmisen kasvuun prosessiin puuttumista pitää lainkaan eettisenä?* Kysymyksen voisi sivuuttaa vetoamalla Holloon, joka jo aikanaan totesi, ettei ketään voi sanan varsinaisessa merkityksessä kasvattaa eli häntä voi vain saattaa kasvamaan. Silloin esikuvallisuus valottuisi myönteisesti: en vaikuta tai tyrkytä mutta olen käytettävissä ja nähtävillä. Kasvuun puuttuminen on toisinaan kasvatustavasta, toisinaan vastuuttomuutta, ja kysymys näyttäytyy eri tavoin kotikasvatuksen ja ammattikasvatustajien näkökulmasta.

Osa opiskelijoista tarkasteli pedagogisen etiikan kysymyksiä suhteellisen yleisellä tasolla kysymyksenä *yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista suhteista*, koska ”Kaikkien sosiaalisten tilanteiden taustalla piilee eettisiä kysymyksiä koko ajan (k93)”. Kuvauksissa pohdittiin vuorovaikutusetiikkaa mm. näin:

Pedagoginen etiikka perustuu kuitenkin kasvattajan ja kasvatettavan väliseen vuorovaikutukseen. Siihen millaiset oikeudet ja velvollisuudet kummallakin osapuolella on. (k78)

Kasvatus on vuorovaikutukseen perustuvaa sosiaalista toimintaa, ja siinä opettajan sisäistämällä moraalikäsitteillä ja etiikalla on suuri merkitys, sillä käytännön kouluelämässä opettaja joutuu viimekädessä luottamaan moraaliseen intuitioonsa eettisesti ongelmallisissa tilanteissa. (k100)

Pedagoginen etiikka on opetuksen kivijalka; se, minkä avulla opettaja toimii johdonmukaisesti ja empaattisesti vuorovaikutustilanteissa muiden opettajien, vanhempien ja ennen kaikkea oppilaiden kanssa. (k102)

Koontana kuvailisin, että ihmiselle sosiaalisena olentona on tärkeää voida ylläpitää interpersoonallisia suhteita. Pedagoginen suhde 'opettaja-oppilas-sisältö' (Siljander 2002, 76–77) rakentuu erityisesti henkilövuorovaikutuksen varaan, vaikka opettaja-sisältö- ja oppilas-sisältö-suhteillakin on oleellinen merkitys. Ihmisten kohtaaminen edellyttää molemminpuolista eettistä sensitiivisyyttä, mutta opettajalla on aina tässä suhteessa erityinen vastuu kohdata keskenkasvuinen, joka ei kykene täysipainoisesti puolustamaan oikeuksiaan (Räsänen 1998, 32–33). Tirrin ja Kansanen (2003, 4) mukaan moraalinen sensitiivisyys on tietoisuutta siitä, miten tekomme vaikuttavat toisiin ihmisiin ja miten vuorovaikutussuhteisiin liittyy eettisiä virityksiä.

Puolimatka (2004, 68–69) kirjoittaa jo Sokrateen, Platonin ja Aristoteleen tuoneen esille, että interpersoonalliset suhteet ovat osa hyveellisyttä: kyky ohjautua käyttäytymisessään arvotietoisuuden, erityisesti arvotunteiden pohjalta on tärkeää. Etenkin lapsen ja hänen vuorovaikutustaitojensa kehittymisen kannalta on välttämätöntä saada luottamuksen kokemuksia, muutoin varsinkin pitkäaikaisten vuorovaikutussuhteiden rakentuminen on vaikeaa.

Kansanen (2003, 15) muistuttaa, että interaktio ei käsitteenä edellytä, että kumpikaan osapuoli vaikuttaa toiseen. Tilanne muuttuu oleellisesti, kun interaktio-sanan eteen lisätään attribuutti 'pedagoginen': interaktiosta tulee epäsymmetrinen. Silloin astuu kuvioihin myös etiikka eli opettajan erityinen huolenpidon, oikeudenmukaisuuden ja totuudellisuuden vaade "oserilaisittain" sanoen.

5.9 Pedagoginen etiikka opettajan ammatillisen kehityksen näkökulmasta

Opettajan ammatillista kehitystä on pyritty käsitteellistämään alan kirjallisuudessa monella tavalla. Jotkut tutkijat nojautuvat kehitysteoreettisiin näkemyksiin ja käsitteellistävät opettajuutta esimerkiksi erilaisten uravaiheiden kautta (Huberman 1992). Opettajan persoonallisuuden piirteisiin ja niiden merkitykseen hyvän ammattitaidon kannalta on myös kiinnitetty runsaasti tutkimushuomiota. Erityisesti 1990-luvulla Suomessa innostuttiin reflektiivisen ajattelun ja tutkivan opettajuuden arvioinneista (esim. Annikki Järvinen, Pertti Kansanen, Viljo Kohonen, Hannele Nieminen, Sinikka Ojanen). Lähimenneisyyden tutkimuksissa on nostettu esiin asiantuntijuuden käsite (esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Friman 2004; Helakorpi & Olkinuora 1997; Järvinen ym. 2002; Vesterinen 2002).

Osa tutkijoista on pohtinut ammatillista kehitystä opettajan pedagogisen ajattelun (Aaltonen 2003; Haring 2003) näkökulmasta, mikä kytkeytyy kiinteästi opettajan eettisen ajattelun kehitykseen (Kansanen 2003): laadukas pedagoginen ajattelu on myös eettisesti kestävä. Jos opettaja puolestaan on eettisesti laaja-alainen ja kriittinen ajattelija, myös hänen toimintansa koulukäytännöissä eli moraalinsa voi odottaa olevan kehittynyttä.

Tältä pohjalta on perusteltua tarkastella pedagogista etiikkaa opettajan ammatillisen kehittymisen haasteena, kuten opettajaksi opiskelevatkin tekivät tuottamalla liki neljäkymmentä lausumaa tähän alueeseen. Opiskelijat totesivat esimerkiksi, että pedagoginen etiikka antaa suuntaviivoja, joiden avulla voi kehittää itseään opetuksen ammattilaisena (k66) ja korostivat, että sillä tarkoitetaan laajemmin myös opettajan ammatillista pedagogista kehittymistä ja pedagogista ajattelua (k98).

Osa tulevista opettajista lähti varsin klassisesta kysymyksestä eli *opettajan persoonallisuuden merkityksestä* hyvään opettajuuteen toteamalla, että se on opettajan tärkein instrumentti, josta on pidettävä huolta: ”sekä ammattitaidon ylläpitäminen että myös omasta hyvinvoinnista huolehtiminen ovat opettajan oikeus ja velvollisuus (k106)”. Sen uskottiin olevan ”keino onnistua työssään hyvin, opettajan on opittava tuntemaan itsensä, hyväksyttävä omat puutteensa ja alueet, joilla tarvitsee kehittymistä, tiedostettava omat arvonsa sekä se, mistä ne tulevat (k17)”.

Varsin monissa kuvauksissa viitattiin *opettajien eettisiin periaatteisiin tai ammattieettisiin ohjeisiin/koodeihin*, joita luennoillakin oli käsitelty, mutta joihin monissa tutkimuksissa on suhtauduttu kriittisesti (mm. Campbell 2000, 207–212; Terhart 1998, 439–440).

Etiikan ja moraalin tutkimusta opetustöissä. Sitä miten opettajan on toimittava erilaisissa tilanteissa – toimiako pelkän ihmiskäsityksen vai yleisten ammattieettisten ”sääntöjen” pohjalta, vai molempien. Pedagogisessa etiikassa (ihmiskäsitys ja ihmiskuva) ja ammattietiikka ns. yhdistyvät. (k72)

Opettajan omalla persoonalla (esimerkiksi sillä, mitä hän arvostaa) on suuri vaikutus hänen ammattietiikkaansa, mutta työskennellessään opettajana, opettajan tulee siis myös sisäistää ”yleinen ammattietiikka” (esimerkiksi OAJ:n periaatteet) ja toimia sen mukaan. Sitä, miten eri tilanteissa tai miten opettajana tulee toimia, ei voi kuitenkaan lukea kirjoista, vaan opettajan ammattietiikka kehittyy jatkuvasti, eikä koskaan tule valmiiksi. (k98)

Varsin harvat kytkivät suoraan ammattietiikkaa oppilaisiin; ylipäätään oppilaan näkökulma oli suppeasti esillä opiskelijoiden määrittelyissä (ks. luvun 5.1 alku), mikä selittyy tiedonkeruun kontekstina olleen opintojakson tavoitteenasettelusta. Yhden opiskelijan näkemys oli tässä suhteessa varsin avara: ”Opettajan työhön liittyy myös ammattietiikan puoli... Oppilaisiin liittyvä etiikka on osaltaan ammattietiikkaa (Kuinka minun tulee toimia tässä eettistä päätöksentekoa vaativassa tilanteessa?) ja toisaalta oppilaan oman eettisen ajattelun kehittämistä ja tukemista. (k4)”

Ammattietiikka on yksi tärkeä etiikan laji, josta on kirjoitettu sekä koti- että ulkomailla paljon. Esimerkiksi Striken ja Terneskyn (1993) kasvatusalaa käsittelevässä kokoomateoksessa on lukuisia artikkeleita ammatillisen etiikan eri olemuspuolista vaikkapa varhaiskasvatuksen, moraalisen ilmapiirin, opetustaidon ja pluralismin kannalta. Chadvickin (1994) teos puolestaan esittelee esimerkiksi juristien, hoitotyön, lääkäreiden ja sosiaalityön eettisiä аспекteja, joista löytyy monia yhtymäkohtia opetus- ja kasvatusalan tehtäviin. Airaksisen (1992b) kotimainen kokoomateos käsittelee osin samoja ammatteja kuin Chadvickin teos, mutta lisäksi tarkastellaan sotilasta, liike-elämän eri tehtäviä sekä johtamista. OAJ:n vuonna 2002 julkaisemassa artikkelikokoelmassa ammattietiikka on tietenkin vahvasti esillä.

5.10 Muita kuvauksia pedagogisesta etiikasta

Tulevien opettajien kuvauksissa pedagogisen etiikan olemuksesta oli runsaasti kiinnostavia aspekteja tarkasteltavaksi lähemmin tällaisessa julkaisussa, mutta päädyin nostamaan aineistosta vielä kaksi teemaa, jotka osuvat klassisen etiikan ydinalueisiin. Toinen niistä liittyy etiikan läpäisyluonteeseen eli siihen, että etiikka ei ole koulukontekstia ajatellen vaikuttavaa yksittäisinä hankkeina, teemapäivinä tai oppiaineena, vaan se sisäänrakentuu kaikkeen inhimilliseen kanssakäymiseen. Toinen teema on erilaisuuden kohtaaminen, jota käsittelin jo yhdeltä kannalta ihmissuhdeteeman luvussa 5.8.

(a) Etiikka osana koulun arkea

Opiskelijat muistuttivat, että koska moraalialia ja arvoja on jokapäiväisessä elämässä, on sitä myös opettajan työssä, jos vain kykenee tunnistamaan asioita siltä kannalta (k58). Toisen opiskelijan mielestä kyse ei ole eettisestä sensitiivisyydestä, vaan etiikkaan ja moraaliin ilman muuta törmää jokapäiväisessä kouluelämässä (k78). Osuva ja optimistinen oli myös toteamus, että ”etiikkaa ei kuitenkaan voi oppia ilman tekoja pelkkien sääntöjen perusteella vaan sitä on toteutettava jokapäiväisessä arjessa (k105)”.

Eräs luokanopettajaksi opiskeleva muistutti myös koulutuksen uusintavasta luonteesta kirjoittamalla, että ”Pedagoginen etiikka vaikuttaa meihin koko ajan. Ensin olimme pedagogisen etiikan ‘uhreina’ ja nyt kouluttaudumme sen taitajiksi. Se siis on etiikkaa, joka liittyy jokapäiväiseen kasvatukseen ja erityisesti kasvattajaan. (k73)”. Koulun piiloiset vaikutusmekanismit ja eksplisiittiset oppisisältövalinnat viestivät eettisistä koodeista, puhumattakaan arkisten ristiriitatilanteiden ratkomisen vaatimista eettisistä taidoista:

Pedagoginen etiikka näkyy opettajan jokapäiväisessä työssä, kun valitsee opetettavia aiheita, ratkoo ongelmatilanteita ja pyrkii muutenkin tekemään oppilaiden parhaaksi mahdollisimman paljon. (k46)

Pedagoginen etiikka on opetukseen ja ylipäänsä koulumaailmaan liittyviä neuvoja ja ohjeita ratkaista monia koulun arjessa ilmenneviä eettisiä ongelmatilanteita... Jokainen opettaja toteuttaa sik-

si "omaa" pedagogista etiikkaansa koulun eri arkitilanteissa ja piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvassa kasvatuksessaan. (k70)

Opettaja joutuu kohtaamaan eettisiä ongelmia jokapäiväisessä työssään. Hänen on ratkaistava oppilaiden välisiä riitoja ja puututtava kiusaamistilanteisiin, kommunikoitava rakentavasti hyvin erilaisten ja nykypäivänä eri kulttuureita edustavien vanhempien kanssa, pystyttävä tekemään yhteistyötä sellaisten kollegoiden kanssa, jotka tekevät yhdessä sovitut asiat omalla tavallaan ja kulkevat omia polkujaan. (k102)

Etiikan vaikuttavuus on siis sen läpitukenavuudessa, kasvattajat ja opettajat vaikuttavat paljon omalla toiminnallaan ja vaikuttavat siten ehkä tehokkaammin kuin sanoillaan tai ohjeillaan. Tässä kenties valottuu myös moralisoimiseksi kutsutun toiminnan heikkous: syyllistäminen ja suorat sanktiot jäävät kertaluonteisina tunkeutumatta moraalisen kehityksen tekijöiden syvärakenteisiin. Hyvää ammattieettistä toimintaa tai eettisesti kestävää kasvatusta tehdään hitaasti, hiljaisen tiedon voimin, arkisen pienin askelluksin.

(b) Erilaisuuden kohtaaminen

Monien opiskelijoiden mielestä opettajaksi kasvaminen on eettisessä mielessä myös tutkimusmatka omiin arvoihin ja arvostuksiin, mikä nähtiin edellytykseksi sille, että voi tunnistaa ja hyväksyä erilaisuutta ja ymmärtää toisenlaista arvomaailmaa (k7, k64). Muutamissa tapauksissa korostettiin erityisesti oppilaiden erilaisuuden kohtaamista, mutta pääsääntöisesti ihmisten erilaisuutta käsiteltiin yleisellä tasolla:

Pedagoginen etiikka voi tutkia ja pohtia kasvatukseen ja opetukseen liittyviä eettisesti (hyvä, paha, oikea, väärä, velvollisuus, pakko jne.) haasteellisia käytännön tilanteisiin liittyviä ongelmatilanteita, ristiriitoja, jotka nousevat ihmisten erilaisesta tavasta habmottaa maailmaa ja toimia siinä oman arvomaailmansa ohjaamina. (k40)

Auttaa tulevia opettajia muodostamaan käsityksiä erilaisuudesta esim. eri uskontoryhmit, kansalaisuudet jne. ja sitä kautta ymmärtämään näitä paremmin saaden apua tilanteisiin joissa saattaa erilaisuuden kannalta tulla vaikeuksia. (k60)

Yksi aineenopettajaksi opiskelemissa ollut nainen kuvasi rikkaasti opettajuudessa ilmenevää erilaisuuden olemusta:

Erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen kuuluu myös olennaisena asiana pedagogista työtä tekeväille ja myös erilaisuuden ymmärtämiseen ohjaaminen. Pedagoginen etiikka on tasapainoilua erilaisten arvojen ja asenteiden viidakossa. Uusien asioiden sisäistämistä, monenlaista hyväksyntää, usein vaikeidenkin asioiden käsittelyä laajalla sydämellä, mutta järjen kanssa. (k56)

Eo. katkelman loppulausumassa kiteytyy oivalla tavalla Aristoteleen näky intellektistä ja luonteen hyveestä. Luonteen hyve eettisen toiminnan välttämättömänä edellytyksenä tarkoittaa taipumusta tehdä hyvää, mutta se typistyy naiiviueksi, aikomuksiksi tai pelkäksi hyväksi uskoki ilman arvostelemaa järkeä. Aristoteleen mukaan käytännöllinen hyve ei kuitenkaan voi kehittyä ilman luonteen hyvettä. (Häyry 2001, 52–53, 59–60; Pietarinen & Poutanen 1998, 164–165; Uurtimo 1998, 31–32.)

6. TUTKIMUSTEHTÄVITTÄINEN TULOSKOONTA

Tutkimukseni laaja päätarkoitus on ollut käsitteellistä pedagogista etiikkaa teoreettisesti ja empiirisesti, nostaa siitä esiin erilaisia olemuspuolia, kysyä pedagogisten toimien oikeutusta ja korottaa opettajan ammatin eettis-moraalisia aspekteja tarkastelevaa ääntä tieteellisessä ja käytännössä keskustelussa. Siihen olen käyttänyt apunani paitsi kirjallisuuden myös opettajaksi opiskelevien ääntä. Koostan seuraavassa keskeiset tulokset empiirisistä havainnoistani tutkimustehtävittäin.

Tutkimustehtävä 1: Opiskelijoiden käsitykset opettajan työn eettisestä luonteesta

Tiedonkeruutapa: Tulokset perustuvat vuosina 2001–2003 kyselylomakkeella koottuun aineistoon 185 opiskelijasta. Mittarissa oli 20-osiainen asennetyyppisiä käsityksiä kartoittanut osa, ja siinä oli seuraavat teema-alueet: hyve-etiikka, dilemmat, vaikutusmahdollisuudet ja -oikeudet sekä opettajan oma etiikka. Kussakin oli 3–6 osiota eli väitteitä, joihin tuli reagoida neliportaisella asteikolla (1= samaa mieltä... 4= eri mieltä). Analysointi tapahtui kvantitatiivisesti (jakaumat, ristiintaulukointi).

Keskeiset tulokset: Tulosten mukaan opiskelijat olivat vahvasti hyveettisiä ajattelijoita, jotka pitivät oikeudenmukaisuutta ja optimistisuutta tärkeinä ominaisuuksina ja pitivät itseään esikuvina kasvaville. Dilemmoista selvimmin vastaajien käsityksiä jakoi kysymys, onko kasva-

tus tärkeämpi aspekti opettajan työssä kuin opetus. Eettisestä vaikuttavuudesta puhuttaessa he kokivat olevansa tehtävässä, jossa tulee ohjata oppilaita harkittujen arvovalintojen tekemiseen, mutteivät nähneet opettajan vallan aiheuttavan ongelmia oppilaisiin nähden. Opettajan oman etiikan osalta he arvioivat, että kutsumusta tehtäviin tarvitaan, samoin opettajan eettisiä ohjeita pidettiin tarpeellisina.

Tutkimustehtävä 2: Opettajan työn eettiset haasteet

Tiedonkeruutapa: Tulokset perustuvat vuosina 2001 ja 2002 kyselylomakkeella koottuun aineistoon 310 opiskelijasta. Lomakkeessa oli avoin kysymys, millaisia eettisiä kysymyksiä tai asioita opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työssä joutuu arvioida mukaan käsittelemään. Analysointi tapahtui sisällönanalyttisesti.

Keskeiset tulokset: Tyypillisimmin opettajan työn eettisiksi haasteiksi nähtiin puolueellisuuden ja oikeudenmukaisuuden kysymykset (13 % lausumista), vastuun ja vallan suhde (13 %), pedagogisiin ratkaisuihin (opetussisältöjen valinta ja oppilasarviointi) liittyvät dilemmat (12 %), epäsuora vaikuttaminen opettajan omien arvojen ja asenteiden kautta (11 %) sekä yleinen asennoituminen erilaisuuteen ja oppilaisiin (11 %).

Tutkimustehtävä 3: Opettaja oikeudenmukaisten menettelytapojen valitsijana

Tiedonkeruutapa: Tulokset perustuvat vuonna 2003 koottuun aineistoon, joka kerättiin 76 aineenopettajaksi opiskelevasta kyselylomakkeella. Lomakkeessa esitettiin kolme tapauskuvausta. Kuhunkin casekuvaukseen annettiin kuusi vaihtoehtoa, joista piti arvioida, oliko se hyvä toimintaehdotus; lisäksi piti valita paras ja huonoin reagointitapa. Analysointi tapahtui kvantitatiivisesti (jakaumat).

Keskeiset tulokset: Oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja tuli arvioida vanhempien kanssa syntyneessä erimielisyydessä, oppilaiden keskinäisessä nahinoinnissa ja kotitehtäviä koskevassa kiistassa. Samaan eettiseen dilemmaan nähtiin monia ratkaisuja, joista yleisin ja paras ratkaisu eivät kaikissa tapauksissa olleet loogisesti samoja. Yksi-puolinen päätöksenteko ja keskustelu olivat tavallisia toimintaehdo-

tuksia, joissain tapauksissa ongelma haluttiin delegoida kollegalle tai rehtorille.

Tutkimustehtävä 4: Pedagogisen etiikan määrittely

Tiedonkeruutapa: Tulokset perustuvat vuonna 2003 koottuun aineistoon, jossa 106 opettajaksi opiskelevaa laati kirjoitelman avoimeen tehtävään, mitä on pedagoginen etiikka. Vastausohjeeksi annettiin kuvata näkemys mieluiten kokonaisilla virkkeillä muistiinpanonomaisten vastausten sijasta. Analysointi tapahtui sekä kvantitatiivisesti (jakaumat, ristiintaulukointi) että kvalitatiivisesti (aineistolähtöisesti ja teoriaohjautuvasti).

Keskeiset tulokset: Pedagogisen etiikan määritelmät olivat tavallisimmin analyttisiä, deontologisia, käytännöllistä viisautta ja rehellisyyttä koskevia sekä oikeudenmukaisuutta ja totuudellisuutta painottavia. Määritelmät käsittelivät enimmäkseen opettajaa, yhtään etiikkaa pelkästään oppilaan kannalta kuvaavaa määritelmää ei aineistossa ollut. Laadullisesti tarkastellen pedagogisen etiikan kuvaukset nostivat esiin arvot ja normit, hyvä-paha-tematiikan, opettajan arvioivan (pedagogisen/reflektiivisen) ajattelun, kasvatusprosessin, oikeudet ja velvollisuudet, ihmisten välisen vuorovaikutuksen sekä opettajan oman ammatillisen kehittymisen.

Teen yhteenvetoa yli yksittäisten tutkimustehtävien seuraavassa eli pohdintaluvussa 7 sen ensimmäisessä alaluvussa.

7. POHDINTA

Monet globaalieettiset kysymykset hämärtävät ristipaineissa työskentelevien opettajien näkyä siitä, mitä varten he koulussa lopulta ovat. Esi-merkiksi kansainvälisyys- ja rauhankasvatuksen, monikulttuurisuuden, laajasti ymmärretyn tasa-arvon tai ympäristökasvatuksen myötä tulee kouluun paljon uutta ajateltavaa, jota tulee arvioida etenkin eettisestä näkökulmasta: mitkä ovat ihmisen oikeudet, velvollisuudet, vapaudet ja vastuut nyt ja huomisen maailmassa?

Eettinen toiminta koulussa ei ole jotain ylevää älyllistä akrobatiaa, vaan tavallisesti hyvin arkista työtä ja toimintaa. Se on huomaavaisuudesta kiittämistä, avuksi tarjoutumista, hyvän työviikon toivottamista, tappeluiden jälkiselvittelyä, näpistyksistä tai petkuttamisesta puhumista, rangaistuksien toimeenpanoa, kollegojen näkemyserojen sovittelua, mainonnan piilovaikutuksista puhumista, talouskasvun dysfunktioiden paljastamista jne. Vaikka hyveellisyys Aristoteleen mielestä oli ihmisen eikä tekojen hyveellisyyttä, ovat käytännön toiminnalliset ratkaisut niitä, joissa etiikka tulee punnituksi ja muuttuu moraaliksi.

Pyrin tarkastelemaan raporttini päättöluvussa näkökulmia laajennellen, miten empiirinen aineistoni on voinut antaa vastauksia tämän ajan opettajuuden haasteisiin ja millaisia implikaatioita siitä seuraa alan opetukselle, erityisesti opettajankoulutukselle ja tutkimukselle.

7.1 Pedagoginen etiikka opettajankoulutuksen haasteena

Tutkimusaineistojeni pohjalta kuva opettajasta eettisenä ajattelijana ja toimijana rakentui verraten perinteisistä elementeistä. Kasvatusvastuun ja esikuvallisuuden kysymykset nähtiin tärkeiksi, mikä edellytti rajankäyntiä hyvän ja pahan (etiikka) tai oikean ja väärän (moraali) välillä monissa arkisissa kysymyksissä. Arvot ja normit tiedostettiin varsin selkeästi kasvatuksen ja opetuksen perustaksi, mutta ihmiskäsitys laajempaan kasvatustieteeseen ja eettiseen käsitteeseen (vrt. Skinnari 2004) nousi vain ohuesti esille. Tämä implikoi pohdintaa jälleen kerran siitä, että kasvatustieteellisen aineksen tulisi olla opettajankoulutuksessa esillä nykyistä vahvemmin.

Oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon sekä vastuun ja vallan kysymykset yhdessä pedagogisia ratkaisuja (opetussisällöt ja -menetelmät, oppilasarviointi) sekä suoraa ja epäsuoraa vaikuttamista koskevien huolenaiheiden kanssa muodostivat etiikan dilemmojen keskiön opettajaksi opiskelevien mielessä. Huolenpidon (care) elementti tuli esille niukasti, samoin kriittisen pedagogiikan tai kasvatustieteellisen perinteisten kysymykset. (Harjunen 2004; Oser 1991; Simola 1995; Sockett 1993.)

Etenkin aineenopettajaksi opiskeleville huolenpidon ja kasvatusvastuun kysymykset olivat muita kohderyhmiä (luokan- ja erityisopettajat, oppilaan- ja opinto-ohjaajat, kasvatustieteen tieteenalakoulutuksen opiskelijat) etäisempiä. Näkemys on kansainvälisestäkin tiedostettu (esim. Niemi 1988, 11), mutta vaikuttamisen mahdollisuudet ovat peruskoulutuksessa niukat, koska aineenopettajan pedagogiset opinnot kestävät yleensä vain vuoden, ja opettajaksi kasvamisen sisäistäminen veisi oikeasti paljon pidemmän ajan.

Kutsumusta pidettiin edelleen ajankohtaisena ammatti-identiteetin osatekijänä. Opettajan hyvyyden perusteena nähtiin oman persoonan työvälineellinen kehittäminen, oikea toiminta erilaisissa tilanteissa sekä kyky toimia oppilaille arvojen etsinnän suunnannäyttäjänä ja etsintäperiaatteiden eksplikoinnissa auttajana. (Almeder 2000; Noddings 2003; Kansanen 2002.) Näkemyksiä voi arvioida varsin konservatiivisiksi siinä mielessä, että ne ovat esiintyneet alan kirjallisuudessa ja koulutusikäkäsityksissä meillä ja muualla vuosikymmenten ajan. Samalla ne ovat

myös osoitus ”suurten tarinoiden” elinvoimasta nyky-yhteiskunnassa-kin, ja niiden kertominen uusille opettajasukupolville on tärkeää.

Kasvatusprosessin keskeiset ehdot (Värri 1996; Törmä 1996) itsemääräämisoikeudesta, dialogisuudesta, hyvään ja onnelliseen elämään pyrkimisestä sekä avoimuudesta (viimeksi mainittu siinä merkityksessä, ettei kasvun tavoitetta voi tietää etukäteen) tulivat eri osa-aineistojen tuloksista selvästi esille. Ehkä merkille pantavaa on, että niiden takana olivat tyypillisesti naiset ja kasvatustiedettä opiskelevat.

Kokoavasti voi todeta, että kyky eettiseen pohdintaan, sensitiivisyys koulutodellisuuden eettisille aspekteille sekä taito toimia eettistä päätöksentekoa koskevilla tilanteilla oikeudenmukaisesti kuuluvat moderniin näkemykseen opetus- ja kasvatustieteen alalla (vrt. Friman 2004).

Opettajankoulutukseen kohdistuu tietysti tässäkin tutkimusteemassa odotuksia: ellei eettinen pohdinta käynnisty siellä, sen herääminen ammattiarjessa saattaa viivästyä kohtalokkaasti. Etiikka ei ole annettavissa yhden opintojakson rokotteenä, jonka vaikutusaika olisi opettajan uran mittainen. Ajattelen näin siitä huolimatta, että henkilökohtaiset kokemukseni yhden tai kahden opintoviikon laajuisesta pedagogisen etiikan opetuksesta ja sen vaikuttavuudesta ovat pelkästään positiivisia.

Eettisen näkökulman ja sen pienissä ryhmissä tapahtuvan käsitteellistämisen pitäisi läpäistä kaikki opinnot. Eettisiä juonteita on kaikissa opetettavissa aineissa ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa, kasvatustieteen yleisissä ja metodologisissa opintojaksoissa sekä opettajan pedagogisissa opinnoissa, jos ne vain halutaan ja osataan tehdä näkyviksi. Eräässä mielessä ehkä otollisin etiikan ja moraalin suhteen arvioinnille on opetusharjoittelu, jolloin opiskelijat ovat jo kohdanneet moraalikonflikteja ja onnistuneet ratkaisemaan niitä hyvin tai huonosti. Motivaatio oppia ja ymmärtää lisää on tuolloin voimakas. Niemen (1988) tutkimus runsaan viidentoista vuoden takaa osoitti, että sitoutuminen opettajan tehtävään paranee, jos koulutuksen aikana opiskelija on voinut saada positiivisia oppimiskokemuksia ja osallistua kognitiivisesti korkeatasoisiin oppimisprosesseihin; näiden molempien kannalta opetusharjoittelulla oli paljon merkitystä.

Moraalikonfliktien huonoista ratkaisuista on hyvä muistaa armollisuus. Etiikan ei tule olla vain ongelmien tai virheidensä etsintää, koska

kaikki ihmiset – mittavasta työkokemuksesta huolimatta – tekevät eettiseltä katsantokannalta arvioiden myös vähemmän onnistuneita ratkaisuja. Useimmissa tapauksissa niitä on mahdollista yhteisin keskusteluin ja anteeksipyyntöin paikata jälkikäteen. Aristoteleen sanoin vilpittömän pyrkimyksen hyvään pitää riittää.

Eettinen sensitiivisyys ja kokemukset eettisten periaatteiden rikkomisesta ovat hyvin henkilökohtaisia sisäisiä prosesseja, joissa yksilön kokemushistoria, arvomaailma ja tapahtumahetkinen vireystila vaikuttavat yhtä aikaa. Opettajan ja oppilaan kyseessä ollen erot ovat iästä ja vuorovaikutuksen statuksista johtuen kenties tavallistakin suuremmat. Siksi tilanteet ovat haastavia ja ihmiset eri tavoin haavoittuvia. Edellä sanottu siis edellyttää esimerkiksi opettajankoulutuksessa kokemusten ja tietojen tarjoamista sellaisista koulukäyttöön soveltuvista konfliktinratkaisumenetelmistä (esim. sovittelu), jotka ottavat huomioon ihmisten erilaisuuden ja välttävät tarpeettoman syyllisyyden tai häpeän tunteen synnyttämistä.

7.2 Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana

Eettisesti laadukkaan opettajuuden tavoittelu ei ole erillinen parannustyömaa, vaan yksi moniin muihin hyvän opettajuuden osa-alueisiin integroitava kehittymistehtävä. Tämä ilmeni sekä alan kirjallisuudesta että empiirisestä aineistostani. Läpäisyluonteensa vuoksi sitä on vaikea käsitteellistää tai mallintaa, ja siksi se voi myös jäädä jalkoihin suoritusyhteiskunnan pluralismikaaoksessa. Eettistä kehittymistä opettajana on myös vaikea eristää tutkimuksen tai muutostarkastelujen kohteeksi, kuten vaikkapa Harjusen (2004), Hyytiäisen (2003) tai Frimanin (2004) väitöskirjat osoittavat.

Pyrkipä opettaja siis edistymään ammatillisella, persoonallisella tai kognitiivisella alueellaan, on yksi arviointiperspektiivi eettinen ja moraalinen: Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi eivät ole eettisistä viireistä vapaita. Vastuunotto, itsetuntemus ja vuorovaikutus vaativat eettistä harkintaa. Jaetun tietämyksen synnyttäminen ja oppilaan oppimisprosessien ohjaaminen edellyttävät eettistä osaamista. Oikeastaan valtaosa edellä mainittuihin kysymyksiin kohdentuneista tutkimuksista on sivuut-

tanut eettisen aspektin. Varsinkin pedagogisen etiikan määritelmissään opettajaksi opiskelevat käsittelivät kaikkia edellä mainitsemiani teemoja.

Pedagogista etiikkaa voisi koulukasvatuksen kehittämisen näkökulmasta mielestäni kuvata karttana ja kompassina, joiden avulla opettaja voi hakea vakautta kasvatettavien rinnalla kulkemiseen. Karttana se toimii tehdessään näkyväksi ainakin dilemموjen ilmetessä sen, millaisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä opetus- ja kasvatussisältöihin koulu ihmisineen rakentuu. Kompassi se on silloin, kun vaikkapa ratkaisustrategioita arkikonflikteihin miettiessään havahtuu pohtimaan, miltä toisesta voi tuntua, kenen oikeudenmukaisuudesta olen huolehtimassa, miksi en voi jättää asiaa huomiotta tai kenen ehdoilla keskusteluun ratkaisuvaihtoehtoista lähdetään. Eettinen sensitiivisyys ratkaisee, mihin suuntaan kompassin neula liikkuu.

Monien muiden pedagogisen etiikan alan tutkijoiden tavoin olen kulkeutunut toistuvasti opettajan työn etiikkaa ja moraalialia pohtiessani opettajan pedagogisen ajattelun (Aaltonen 2003; Haring 2003) perusteisiin. Vaikka eettisesti hyvä toimijuus ei synny vain eettisesti hyvästä ajattelemisesta, ei se kehkeydy myöskään ilman sitä. Oman pedagogisen toiminnan perusteiden kirkastaminen, tietoiseksi tuleminen ja oman käyttöteorian luominen ovat avaimia siihen, että opettaja rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä, jotka palvelevat oppilaan kasvun tarpeita monipuolisesti. Oppimisympäristö-käsite tulee tässä yhteydessä ymmärtää henkisen ilmapiirin luomisena, eikä vain oppimateriaalien, opetusvälineiden sekä fyysisten tilojen tarjontana.

Opettajankoulutustakin tulisi siis toteuttaa niin, että edellytykset oman käyttöteorian alkeiden etsinnälle tarjoutuvat ja että syntyisi oivallus, että esimerkiksi opetusmenetelmävalinnoilla on kiinteä yhteys ihmisen ja kasvatuskäsitukseen. Tai että heräisi mietteitä, miten oppilasarviointi tai jonkun asian opettamatta jättäminen kertoo jotain sekä opettajasta että hänen eettis-moraalisesta ajattelustaan, jolla on sen hetken ainutkertaisesti koulussa kokevan oppilaan elämään hyvin konkreettinen vaikutus. Opettajan eettisiä dilemmoja kuvailleissa lausumissa (tutkimustehtävä 2) tällaiset teemat nousivat lukuisasti esille.

Lasten ja nuorten elämään tunkeutuu joukkotiedotusvälineiden kautta enenevästi hämmentäviä viestejä, joiden tulkinnassa aikuisen apu on välttämätön. Kotien voimavarat eivät tässä yksin riitä, vaan tarvitaan

myös ammattikasvattajia eli opettajia käsitteellistämään vaikkapa teknologistumisen tai kilpailullisuuden (lieve)ilmiöitä ja ohjaamaan elämänkatsomuksen perusteiden etsintää.

Opettajia tarvitaan silloin paitsi sisällöllisinä asiantuntijoina, jotka kertovat faktoja valintojen perusteiksi, niin inhimillisinä kanssakulki-joina, joille sanat empatia, palveleminen, huolenpito, armollisuus tai omatunto eivät ole vieraita. Rakkaus ja rajat, sydän ja järki, ovat opetta-jankin työn peruspilarit. Opettajan oman kasvun aikuisuuteen tulee olla pitkällä, jotta hän voi ottaa täyden kasvatusvastuun keskenkasvui-sista. Tätä ehkä ihan kaikki tutkimusaineistoni opiskelijat eivät vielä oivaltaneet – tai uskaltaneet kenties ajatella.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Opettamisen moraalisisessa luonteessa voidaan nähdä kolme toisiinsa integroituvaa aluetta. Opettamisen etiikkaa ja moraalialia voidaan tarkas-tella ensinnäkin *interaktionona ja päätöksentekoprosessina*, mikä on ol-lut selvästi vallitsevin näkökulma käsillä olevassa julkaisussa. Olen pohtinut erityisesti opettajan ja oppilaan, kasvattajan ja kasvatin koh-taamiseen liittyviä eettisiä haasteita sekä opettajan omaan professio-naaliseen kehitykseen liittyviä sisäisiä muutosodotuksia.

Toiseksi opettamisen etiikka ja moraalial voi pohdittua myös *koulu-yhteisöön osallistumisen* kannalta, minkä osuus on ollut oleellisesti ensiksimmäintua näkökulmaa niukempi. Joiltakin osin olen käsitellyt, miten yksilölliset periaatteet ja yhteisön tekemät sopimukset voivat olla ristiriitaisia ja aiheuttaa opettajalle motiivikonflikteja, ja miten sosiaalis-tuminen on ihmisyyden ja moraalialin oppimisen keskeinen edellytys: ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta.

Kolmas alue on opettaminen pyrkimyksenä edistää *yhteiskunnan ja kulttuurin kehitystä*. Tämä suuri ”sosiologinen missio” on ollut vain viitteellisesti esillä julkaisun priorisen näkökulmavalinnan vuoksi. Esi-merkiksi opettajan reflektiota voisi tarkastella painottuneesti kriittisenä reflektiona, joka muistuttaa opettajan asemasta yhteiskunnallisena vai-kuttajana, ja arvoja voisi pohtia laajasti kulttuurin tuotteina ja heijastei-na. Toisaalta muistutan, että sosiaalistumisen ja yksilöllistymisen lisäksi

kasvatuksella on aina kolmas eli sivistystehtävä: tulisi ylittää yksilöllinen ja yhteisöllinen, nähdä vallitsevan olotilan yli, tavoitella jollain tavoin edistyneempää ja parempaa maailmaa ja elämää. Sivistyksen katsominen eettisen ikkunan lävitse on toteutunut raportissani, joten tätä kautta osallistun myös yhteiskunnan hyvinvointia ja kulttuurin kehittämistä koskevaan keskusteluun.

(a) Tutkimuksen teema ja menetelmät

Kasvatuksen eettiset aspektit ovat monin tavoin ajankohtaisia vaikkapa siksi, että kasvatustodellisuudesta on käyty julkisuudessa vilkasta keskustelua. Ovatko nykyäidit ja -isät kykenemättömiä asettamaan rajoja jälkikasvulleen, onko heillä aikaa lapsilleen, osaavatko he työntää omia itsekkäitä tarpeitaan sivuun vastatakseen tyttöjensä ja poikiensa odotuksiin, ovatko he turvallisia ja aitoja aikuisen malleja? Pitääkö opettajien trimmata oppilaita keskinäiseen kilpailuun, palveleeko koulu elinkeinoelämän tarpeita, ovatko opettajat perheneuvoja, varastaako koulu lapsuuden, tuleeko opettajasta huoltajan korvike?

Olen halunnut omalla tutkimustyölläni ja julkaisullani olla mukana edellä kuvatun kaltaisen kasvatustodellisuuden käsitteellistämisessä etiikan näkökulmasta, koska alan tieteellistä kotimaista julkaisuutoimintaa ei ole liikaa. Toivon voivani jatkaa osaltani niitä pedagogisen etiikan keskustelujuonteita, joita vaikkapa Rauni Räsänen, Veli-Matti Värri, Kirsi Tirri tai Leevi Launonen ovat jo aiemmin aloittaneet.

Opettajankoulutuksen kannalta uskon, että julkaisuni valottamalla eettisillä ja moraalisisilla kysymyksillä ja niiden hahmottamistavoilla on käyttöä sekä uusia opetussuunnitelmia tehtäessä että opiskelijoiden opimateriaalina. Jälkimmäisessä tarkoituksessa raportin vahvuus on, että se kertoo viestin opiskelijalta opiskelijalle. Viestillä on siirtovaikutusta opettajaksi kehittymisen kannalta siksi, etteivät tulevien opettajien näemykset näytä poikkeavan kokeneiden pedagogien kokemuksista.

Tutkimuksellani on soveltava, poikkitieteellinen luonne, koska tarkasteluni rakentuu sekä kasvatustieteellisen että filosofisen kysymyksenasettelun ja kirjallisuuden varaan. Heikkoutena tietysti on, ettei filosofinen osaamiseni ole paras mahdollinen. Matkat kasvatustieteellisen kysymyksiin ovat olleet lähimenneisyyden vuosina opettavaisia ja kiinnostavia

ajassa, jossa talous, teknologia ja ”kovat alat” ovat yleisesti ottaen suositumpia kuin humanistis-inhimilliset mietinnät. Kysymykset tyyliin ”onko se oikein, että...” tuntunevat kilpailukyvyistä huolehtivien korvissa turhanpäiväisiltä – ja kuitenkin olen vakuuttunut, että minun pitää kysyä niitä.

Tutkimukseni vahvuudet ovat metodologisesti arvioiden monipuolisissa ja kärsivällisesti ajan kanssa hankituissa aineistoissa sekä niiden sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa analyysissa. Kokonaiskuvassa on siten ihmeteltävää sekä suuria linjoja ja määriä kaipaavalle lukijalle että eettisten kysymysten laadullisia solmuja ja hienovirityksiä etsiville.

(b) Etiikan tutkimuksen etiikka

Olen arvioinut tutkimustani jo keskeisin osin pääluvussa 3, mutta etiikan tutkijan on hyvä vielä pohtia tutkimuksensa etiikkaa. Vaikka aineisto on kerätty vain yhdestä yliopistosta ja analysoitu eräin osin laadullisesti, olen voinut sen luonteen ja laajuuden ansiosta suojata informantit tunnistamiselta. Kahtena vuotena olen pystynyt kertomaan keskeisiä tuloksia joko informanteille itselleen tai heitä seuraavalle opiskelijavuosikerralle opetuksessa. Näin ajattelen loiventaneeni ajatusta, että professori käyttää hyväksi opiskelijoitaan tutkimuksiaan varten.

Olen aina kertonut kyselyjen yhteydessä, että paitsi, että haluan tietoa opiskelijoiden ajattelutavoista opetukseni kehittämistarkoituksiin, niin käytän materiaalia myös tutkimustarkoituksiin. Opiskelijat ovat voineet kieltää tutkimuskäytön (ks. liite 1) tai jättää yksinkertaisesti vastaamatta kyselyyn luennon aikana. Koska kyselyt on täytetty omien luentojeni aikana, ne ovat samalla toimineet oppimistarkoituksissa, eivätkä ole vaatineet informanteilta oman ajan käyttöä. Kyselyihin vastaamisella ei ole ollut minkäänlaisia kytkentöjä opintojakson arviointiin.

Pääosin aineisto on ollut vain minun käsissäni, mutta kvantitatiivisen aineiston mekaanisessa taltioinnissa (liite 2 keväällä 2003) sen on nähnyt yksi avustaja, joskaan lomakkeissa olleiden tietojen perusteella ei tunnistamisen tai muun väärinkäytöksen mahdollisuuksia ollut.

Virkatyönä tehdyssä tutkimuksessa ei ole syntynyt rahoitussidoksia mihinkään tahoon, joten tulostarkastelussa on ollut vapaat kädet nostaa esiin kaikki ne ilmiön olemuspuolet, joihin aineisto ja oma kompetenssi ovat venyneet.

(c) Jatkotutkimustarpeet

Jatkotutkimusajatukset kohdentuvat sekä metodologiaan että tutkimuskohteisiin. Vaikka relevantin artikkelitasoisen, tieteellisen ja kokotekstisen lähdemateriaalin löytäminen kirjastojen elektronisista tietokannoista osoittautui työlääksi, sieltä löytyi eräitä kiinnostavia mittareita esimerkiksi aikuisohjaajien dilemموjen tutkimiseen. Niitä voisi kokeilla myös suomalaisiin opettajaopiskelijoihin.

Laadullinen analyysi nosti esille joukon teemaperheitä, joista mistä tahansa voisi tehdä syventävää tarkastelua: vuorovaikutussuhteet, etiikan ja moraalien eroavuudet, kasvatusarjen arvokonfliktit tai oikeudenmukaisuus sopisivat jatkotutkimustarkoituksiin.

Metodologisesti moitteet kyselylomakkeiden ohkaisuudesta on tietysti otettava vakavasti. Eettiset kysymykset ovat hankalia käsitteellistä ilman henkilökohtaista tutkija-tutkittava-kontaktia, vaikka toisaalta kipeistä kokemuksista puhuminen saattaa silloin olla hankalaa joillekin informanteille. Opiskelijoiden sijasta nyt saattaisi olla motivoivampaa kohdentaa haastatteluja kokeneisiin opettajiin, jolloin teemana voisivat olla juuri eettiset dilemmat.

Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Airaksinen, T. 1992a. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Airaksinen, T. 1992b. (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Almeder, R. 2000. Human happiness and morality. New York: Prometheus.
- Atjonen, P. 1998. Becoming a teacher in the crossfire of videocameras. *Acta Universitatis Ouluensis E* 34.
- Atjonen, P. 2001a. Laadukasta määrää etsimässä – kasvatustiede vedenjakajalla? *Didacta varia* 6 (2), 9–16.
- Atjonen, P. 2001b. Pedagogista etiikkaa etsimässä. *Ortodoksinen kulttuuri* 20 (4), 86–91.
- Atjonen, P. 2003a. Etiikkaa etänä ja livenä. Kahden opetusmuodon prosessi- ja tuloskriteerien vertailututkimus. *Didacta Varia* 8 (1), 9–33.
- Atjonen, P. 2003b. Vanhemmuus vastuullisena läsnäolona. *Ortodoksinen kulttuuri* 23 (4), 49–54.
- Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen. & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 153–165.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry to the nature and implications of expertise.* Chicago: Open Court.
- Cairns, J. 2001. Religious perspectives on values, culture and education. In J. Cairns, D. Lawton & R. Gardner (eds) *Values, culture and education. World yearbook of education 2001.* London: Kogan Page, 46–66.
- Campbell, E. 2000. Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge journal of education* 30 (2), 203–221.

- Campbell, E. 2003. *The ethical teacher*. Maidenhead: Open university.
- Chadwick, R. (ed) 1994. *Ethics and professions*. Aldershot: Avebury.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 234.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 93.
- Harjunen, E. 2004. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10.
- Heikkinen, H. & Huttunen, H. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa*. Porvoo: WSOY.
- Higgins, C. 2003a. MacIntyre's moral theory and the possibility of an aretaic ethics of teaching. *Journal of philosophy of education* 37 (2), 279–292.
- Higgins, C. 2003b. Teaching and the good life: A critique of the ascetic ideal in education. *Educational theory* 53 (2), 131–154.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds) *Understanding teacher development*. London: Teachers College, 122–142.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 9.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: SoPhi.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Hämäläinen, J. 1999. Kotikasvatuksen arvot nuorten arvioimina. *Snellman-instituutin B-sarja* 45.

- Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1992. Oikeuksien ja velvollisuuksien rajapintoja lääkintä- ja hoitotyössä. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammat-
tien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 130–174.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1997. Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jackson, J. 1994. Common codes: Divergent practices. In R. Chadwick (ed) Ethics and professions. Aldershot: Avebury, 116–124.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teori-
aa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankou-
lutuslaitoksen tutkimuksia 112.
- Kansanen, P. 2002. New trends in teachers' education. Paper presented
at the conference of "New perspectives of teaching and learning".
3.–4.10.2002. University of Tartu, Estonia.
- Kansanen, P. 2003. Pedagogical ethics in educational research. Educa-
tional research and evaluation 9 (1), 9–23.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. & Tirri, K. & Meri, M. & Krokfors, L. & Husu, J. & Jyrhämä,
R. 2000. Teacher's pedagogical thinking. New York: Peter Lang.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan.
Acta Universitatis Ouluensis E 67.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein. Etiikan käsikirja. Suom. T. Lehtinen.
Helsinki: Lasten keskus.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research
interviewing. London: Sage.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun peda-
gogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies
in education, psychology and social research 168.

- Lee, W. 2001. Moral perspectives on values, culture and education. In J. Cairns, D. Lawton & R. Gardner (eds) *Values, culture and education. World yearbook of education 2001*. London: Kogan Page, 27–45.
- Leo, J. 2002. Professors who see no evil. *News & world report* 133 (3).
- Loughran, J. 1996. *Developing reflective practise. Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.
- Macmillan, C. 1993. Ethics and teacher professionalization. In A. Strike & L. Ternasky (eds) *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York & London: Teachers College, 189–201.
- Martikainen, T. 2004. *Inhimillinen tekijä! Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen väitöskirjan käsikirjoitus.
- Metsämuuronen, J. 2002. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: Methelp.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. *Kasvatus* 31 (2), 183–188.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Niemi, H. 1988. *Is teaching also a moral craft for secondary school teachers? Cognitive and emotional processes of student teachers in professional development during teacher education*. University of Helsinki. Department of teacher education. Research report 61.
- Niemi, H. 1995. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa OAJ 'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava, 125–137.
- Niemi, H. 2003. Kadonnut lapsuus. Teoksessa 'Mikä on oikein?' Helsingin vapaan sivistystyön toimikunta. Helsinki: Yliopistopaino, 139–156.

- Noddings, N. 1993. Caring: A feminist perspective. In A. Strike & L. Ternasky (eds) *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York & London: Teachers College, 43–53.
- Noddings, N. 2003. *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge university press.
- Nuutinen, P. 1995. Valta kasvatuksen ongelmana. *Kasvatus* 26 (4), 322–330.
- Nuutinen, P. 1997. Opettajat vallan jakajina. Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 64, 134–143.
- OAJ 1998. *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Helsinki: Sävypaino.
- OAJ 2002. *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otava.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa & H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 294–313.
- Onnismaa, J. 2003. Ethics and professionalism in counselling. Teoksessa J. Onnismaa. *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 91, 117–192.
- Oser, F. 1991. Professional morality: A discourse approach. In W. Kurtines & J. Gewirtz (eds) *Handbook of moral behavior and development. Volume 2: Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Patton, O. 1990. *Qualitative education and research methods*. 2nd ed. London: Sage.
- Paul, J., French, P. & Cranston-Gingras, A. 2001. Ethics and special education. *Focus on exceptional children* 34 (1), 1–16.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. *Etiikan teorioita*. Tampere: Gaudeamus.
- Pihlainen, A. 2000. Hyvä, ihanteellisuus ja epäitsekkyys arvo- ja arvostuskäsityksinä terveydenhuollon koulutuksessa ja työelämässä. *Acta Universitatis Tamperensis* 730.
- Pihlström, S. 2001. Filosofin käytännöt. Pragmatismen perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Pitkänen, P. 2004. Kansainvälinen ja kulttuurien välinen opetustyö. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 105–117.
- Puolimatka, T. 1999. Opetusta vai indoktrinaatiota? – Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Pursiainen, T. 2002. Ammattien etiikka. Teoksessa OAJ 'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava, 35–53.
- Pykäläinen, L. 2004. Ihmiskäsitys, arvot ja kasvatus Franklin ja Böschemeyerin logoterapioissa. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Raunio, A. 1995. Kutsumusammattien etiikasta. Kristillinen kasvatus (6), 14–17.
- Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa I. Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa II. Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.
- Räsänen, R. 1993c. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa III. Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Räsänen, R. 1993d. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka -opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Ouluensis E 12.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa OAJ 'Puheenvuoroja etiikasta'. Helsinki: Sävypaino, 31–41.
- Sarvimäki, A. & Stenbock-Hult, B. 1996. Hoito, huolenpito ja opetus. Juva: WSOY.

- Schrader, D. 1993. Lawrence Kohlberg's approach and moral education of educational professionals. In A. Strike & L. Ternasky (eds) *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York & London: Teachers College, 84–101.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Juva: PS-kustannus.
- Sockett, H. 1993. *The moral base for teacher professionalism*. New York & London: Teachers college.
- Sternberg, R. & Hovath, J. 1999. *Tacit knowledge in professional practise*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Strike, A. & Ternasky, L. (eds) 1993. *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York & London: Teachers College.
- Strike, K. & Ternasky, L. 1993. Introduction: Ethics in educational settings. In A. Strike & L. Ternasky (eds) *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York & London: Teachers College, 1–9.
- Taggart, G. & Wilson, A. 1998. *Promoting reflective thinking in teachers. 44 action strategies*. Thousand Oaks: Corvin.
- Tahvanainen, I. 2001. *Kasvatvat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 229.
- Terhart, E. 1998. Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European journal of education* 33 (4), 433–444.
- Ternasky, L. 1993. Coping with relativism and absolutism. In A. Strike & L. Ternasky (eds) *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York & London: Teachers College, 117–131.

- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Tirri, K. & Kansanen, P. 2003. Introduction. Educational research and evaluation 9 (3), 3–7.
- Toukonen, M-L. 1992. Koulu ja sen kieli: Näkökulmia opettajan työn etiikkaan. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 105–129.
- Tom, A.R. 1984. Teaching as a moral craft. New York: Longman.
- Trost, J. 2001. Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia: Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan oppimateriaaleja C 13.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Acta Universitatis Tamperensis A 496.
- Törmä, S. 2004. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski & S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Törmäkangas, K. 2004. Kvantitatiiviset menetelmät ja ”menetelmät” oppinäytetöissä ja tutkimuksissa. Kasvatus 35 (4), 445–447.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Uurtimo, Y. 1998. Hyvän elämän perusta. Etiikan ja tiedon, teorian ja käytännön suhde hyvää elämää ja kehitystä koskevista ajatusmalleissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Valtananen, J. 1999. Säännöt ja hyveet: Näkökulmia ohjauksen etiikkaan. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituhannella. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 76–91.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Juväskylän yliopistopaino.
- Vincent, A. & Meche, M. 2001. Use of ethical dilemmas to contribute to the knowledge and behavior of high school students. High school journal 84 (4), 50–58.
- Vuorikoski, M. 2004. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski & S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–154.
- Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2004. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorten keskuudessa. Teoksessa J. Onnismäe & H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–88.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatns – kasvatns hyvään. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Värri, V-M. 2003. Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosa-gentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Teoksessa K. Harra (toim.) Aivot, maailmankuva, informaatiotulva-opettajuus? Okka-säätiön vuosikirja 2002, 42–64.

LIITE 1. Opettajan työssä kohdattavien eettisten haasteiden sekä etiikkaa koskevien käsitysten kyselylomake (käytetty vuosien 2001–2002 aineistonkeruussa)



1. Sukupuoli: nainen mies
 2. Oletko avoimen yliopiston opiskelija vai kirjoilla JoY:n _____ laitoksen opiskelijana?
 3. Jos olet JoY:n tutkinto-opiskelija, a) monesko opintovuosi Sinulla on menossa? _____
Jos olet JoY:n tutkinto-opiskelija, b) mikä on pääaineesi? _____
 4. Onko Sinulla omia lapsia? ei kyllä
 5. Oletko toiminut epäpätevänä opettajana tai ohjaajana? en kyllä n. ____ kuukautta
-
1. Mitä Sinulle tulee mieleen käsitteestä 'pedagoginen etiikka' (esim. mitä se käsittelee, mihin sitä tarvitaan, mikä on sen tavoite)?

2. Millaisia eettisiä kysymyksiä tai asioita opettajan, kouluttajan tai ohjaajan työssä joutuu arviosi mukaan käsittelemään?

3. Alleiviivaa edellä kysymykseen 2 kirjoittamistasi kysymyksistä tai asioista se, mikä tuntuu kaikkein vaikeimmalta ja/tai haastavimmalta (vain yksi kysymys/asia) tällä hetkellä.

4. Minkä verran opettaja arviosi mukaan joutuu ratkomaan erilaisia eettisiä kysymyksiä peruskoulussa...

a) luokka-asteilla 1-6?

harvoin	usein					
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>						

b) luokkaasteilla 7-9?

harvoin	usein					
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>						

Käännä →

5. Seuraavassa on muutamia etiikan alaan kuuluvia väitteitä. Ilmaise oma henkilökohtainen käsityksesi kustakin väitteestä asteikolla A= olen samaa mieltä, B= olen joksenteenkin samaa mieltä, C= olen joksenteenkin eri mieltä ja D= olen eri mieltä.

	Samaa mieltä		Erimieltä		Huom Vaikeasanoja vaihtoehtoa ei ole tässä väissä
a) Kasvattaminen on opettajan työssä tärkeämpää kuin opettaminen.	A	B	C	D	
b) Nykyisin pitäisi puhua enemmän opettajan oikeuksista kuin hänen velvollisuuksistaan.	A	B	C	D	
c) Opettajana minun tulee olla oppilaileni malli ja esikuva hyvästä ihmisestä.	A	B	C	D	
d) Mielestäni kaikilta oppilailta tulee vaatia sääntöjen noudattamista, vaikka ne eivät tuntuisi heistä oikeilta.	A	B	C	D	
e) Opettajan valta oppilaaseen nähden aiheuttaa paljon eettisiä ongelmia.	A	B	C	D	
f) Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden hyveiden kehittäminen ja heidän paheidensa kitkeminen tai lieventäminen.	A	B	C	D	
g) Opettajana minun tulee ohjata oppilaita harkittujen arvovalintojen tekemiseen.	A	B	C	D	
h) Pidän itseäni hyvin velvollisuudentuntoisena ihmisenä.	A	B	C	D	
i) Ristiriitojen ratkaisemisessa koulussa on tärkeintä pyrkiä ratkaisuun, jossa syylliset saavat rangaistuksensa.	A	B	C	D	
j) Kuri saisi olla nykyisin hyväksytympi kasvatusasioissa.	A	B	C	D	
k) Opettajan työssä tarvitaan eettisiä ohjeita, kuten vaikkapa lääkärin tai toimittajan työssä.	A	B	C	D	
l) Eettinen kasvatus koulussa on turhaa, koska vaikutusmahdollisuudet ovat pienet esim. kotiin ja kavereihin verrattuna.	A	B	C	D	
m) Opettaja-oppilas -suhdetta pitää kuvata sanalla 'huolenpito'.	A	B	C	D	
n) Opettajana minulla ei ole oikeutta toimia arvokasvattajana.	A	B	C	D	
o) Optimistisuus on yksi opettajan keskeisimmistä luonteenpiirteistä.	A	B	C	D	
p) Uskon opettajan vaikutusmahdollisuuksiin eettisenä kasvattajana.	A	B	C	D	
q) Altruismiin (toisen edun asettaminen oman edulle) ohjaaminen on toivotonta nykyaikana.	A	B	C	D	
r) Opettajan tehtäviin pitää tuntea jonkinlaista kulumusta nykyäänkin.	A	B	C	D	
s) Opettajana minun on tärkeää pysyä oikeudenmukaisena.	A	B	C	D	
t) Pohdin usein eettisiä kysymyksiä, kun seuraan maailman tapahtumia.	A	B	C	D	

6. Minkä verran Sinua tällä hetkellä kiinnostaa ajatus opetus- ja kasvatustehtäviä koskevien eettisten kysymysten pohdinnasta opintojaksossa 'Pedagoginen etiikka'?

vähän paljon

--	--	--	--

Pedagogista etiikkaa voi tänä keväänä 2002 suorittaa myös verkkokurssina. Minua kouluttajana kiinnostaa tutkia, 1) miten saman aineksen opiskelu verkkokurssi- ja luento-opetusmuotoisesti koetaan ja 2) millaisia oppimistuloksia eri tavoilla saavutetaan? **Oletko käytettävissä niin, että a) täytät luontokurssin jälkeen tämän tapaisen kyselylomakkeen uudelleen ja b) lupaat, että voin käyttää tenttitulostasi 2)-tutkimusongelman ratkaisemiseen? Tulosraportista tai -artikkelista ei voi tunnistaa yksittäisten opiskelijoiden tietoja.**

en kyllä: Opiskelijan nimi: _____

Opiskelijannumero:

Sähköpostiosoite: _____

6. Sen mukaan, miten kysymyksessä 3 vastasit opintosuunnaksesi, **valitse yksi (1) seuraavan taulukon kysymyksistä.**

<p>Aineenopettajaksi opiskelevat: Millaisia eettisiä erityiskysymyksiä/-haasteita oma oppiaineesi sisältää?</p>	<p>Luokanopettajaksi opiskelevat: Millaisia eettisiä erityiskysymyksiä/-haasteita oma oppilaskohderyhmäsi ja ainevastuualueesi sisältää?</p>
<p>Erityisopettajaksi tai opo:ksi opiskelevat: Millaisia eettisiä erityiskysymyksiä/-haasteita tämä oma opetus- tai vastuualasi sisältää?</p>	<p>Varhaiskasvatuksen opiskelijat: Millaisia eettisiä erityiskysymyksiä/-haasteita kasvatettaviesi ja opetettaviesi ikä asettaa?</p>
<p>Kasvatustieteen opiskelijat: Millaisia eettisiä erityiskysymyksiä/-haasteita oma todennäköinen kasvatusalan asiantuntijuustyösi voi sisältää?</p>	<p>Muut: Millaisia eettisiä erityiskysymyksiä/-haasteita oma opetus- tai kasvatuskontekstisi sisältää?</p>

7. Seuraavassa on muutamia etiikan alaan kuuluvia väitteitä. Ilmaise oma henkilökohtainen käsityksesi kustakin väitteestä asteikolla A= olen samaa mieltä, B= olen joksseenkin samaa mieltä, C= olen joksseenkin eri mieltä ja D= olen eri mieltä.

	Samaa mieltä		Eni mieltä	Huom. Vaikeaa sanoa vaihto ehtona ei ole tässä väitässä
a) Kasvataminen on opettajan työssä tärkeämpää kuin opettaminen.	A	B	C	D
b) Nykyisin pitäisi puhua enemmän opettajan oikeuksista kuin hänen velvollisuuksistaan.	A	B	C	D
c) Opettajana minun tulee olla oppilailteni malli ja esikuva hyvästä ihmisestä.	A	B	C	D
d) Mielestäni kaikilta oppilailta tulee vaatia sääntöjen noudattamista, vaikka ne eivät tuntuisi heistä oikeilta.	A	B	C	D
e) Opettajan valta oppilaaseen nähden aiheuttaa paljon eettisiä ongelmia.	A	B	C	D
f) Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden hyveiden kehittäminen ja heidän paheidensa kitkeminen tai lieventäminen.	A	B	C	D
g) Opettajana minun tulee ohjata oppilaita harjoittujen arvovalintojen tekemiseen.	A	B	C	D
h) Pidän itseäni hyvin velvollisuudentuntoisena ihmisenä.	A	B	C	D
i) Ristiriitojen ratkaisemisessa koulussa on tärkeintä pyrkiä ratkaisuun, jossa syylliset saavat rangaistuksensa.	A	B	C	D
j) Kuri saisi olla nykyisin hyväksylympi kasvatusasioissa.	A	B	C	D
k) Opettajan työssä tarvitaan eettisiä ohjeita, kuten vaikkapa lääkärin tai toimittajan työssä.	A	B	C	D
l) Eettinen kasvatus koulussa on turhaa, koska vaikutusmahdollisuudet ovat pienet esim. kotiin ja kavereihin verrattuna.	A	B	C	D
m) Opettaja-oppilas -suhdetta pitää kuvata sanalla 'huolenpito'.	A	B	C	D
n) Opettajana minulla ei ole oikeutta toimia arvokasvatelijana.	A	B	C	D
o) Optimistisuus on yksi opettajan keskeisimmistä luonteenpiirteistä.	A	B	C	D
p) Uskon opettajan vaikutusmahdollisuuksiin eettisenä kasvattajana.	A	B	C	D
q) Altruismiin (toisen edun asettaminen oman edelle) ohjaaminen on toivotonta nykyaikana.	A	B	C	D
r) Opettajan tehtäviin pitää tuntea jonkinlaisia kulumusta nykyäänkin.	A	B	C	D
s) Opettajana minun on tärkeää pysyä oikeudenmukaisena.	A	B	C	D
t) Pohdin usein eettisiä kysymyksiä, kun seuraan maailman tapahtumia.	A	B	C	D

8. Vieressä ja seuraavalla sivulla on yhteensä kolme tilannetta, jotka voivat tulla eteen koulupäivän aikana.

Niihin on muotoiltu 6 ehdotusta, miten opettaja voisi toimia.

Vastausmahdollisuudet ovat 'kyllä' (olen samaa mieltä) ja 'ei' (olen eri mieltä).

Jos et ole aivan varma, vastaisitko 'kyllä' vai 'ei', vastaa se, kumpi on lähempänä mielipidettäsi.

Arvioi sitten, mikä ratkaisu ehdotus on huonoin ja mikä paras.

Jos mikään vaihtoehto ei tunnu sopivalta, kirjoita, miten itse menettelisit.

Sa. Et ollut mukana edellisessä vanhempainillassa, jossa piti keskustella aiheesta "askuraha". Saat kuulla kiertotiehe, että vanhempainillassa on kritisoitu Sinun opetustyyliäsi, etenkin eräs äiti tuntuu olevan hyvin tuontunut. Et tiedä kuitenkaan mitään konkreettista.

1. Opettajan työssä täytyy pystyä vastaanottamaan myös kritiikkiä. Jos tuottamus on kosiaan niin yleistä, asianomaiset tulevat kyllä ennen pitkää tuoksesi.

KYLLÄ EI

2. Kun vanhemmat alkavat kritisoida opettajaa, täytyy pitää varansa. Yritän saada asiasta tarkempaa tietoa niiltä vanhemmilta, jotka ovat varmasti minun puolellani.

KYLLÄ EI

3. En anna vanhempien kritisoida opetustyyliäni moisella tavalla. Pidän seuraavassa vanhempainillassa puolistuspuheen opetustyylini puolesta.

KYLLÄ EI

4. Seuraavassa vanhempainillassa teen selväksi, että pidän selän takana kritisoivia äiti-arvoisena.

KYLLÄ EI

5. Moinen kritiikki tekee minut epävarmaksi. Tämän epävarmuuden tuon esiin seuraavassa vanhempainillassa.

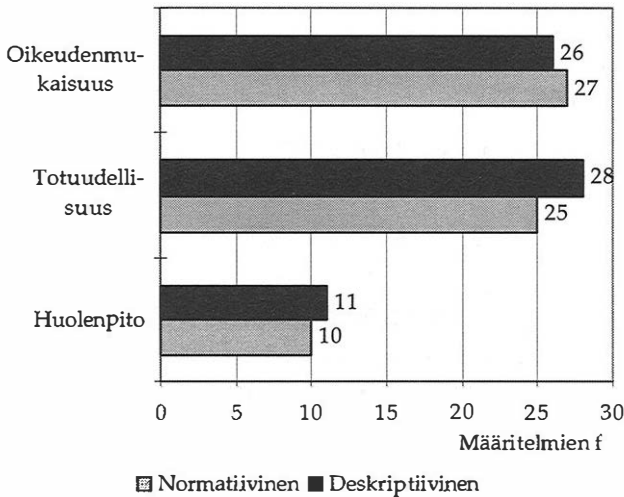
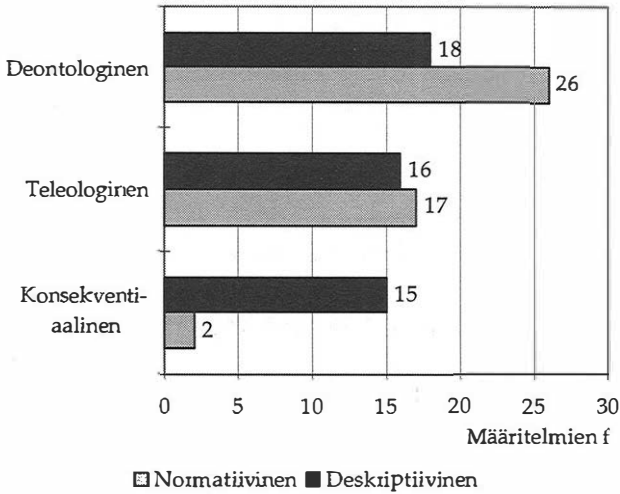
KYLLÄ EI

6. Seuraavassa vanhempainillassa ilmoitan, että tiedän kritiikistä. Pyrin rohkaistamaan ihmisiä, että he olisivat vastaisuudessa avoimempia.

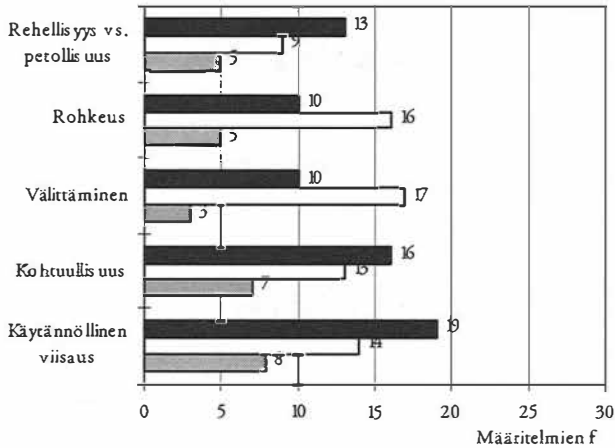
KYLLÄ EI

Ratkaisu numero _____ on paras.
Ratkaisu numero _____ on huonoin.
Tässä tilanteessa menettelisin niin, että _____

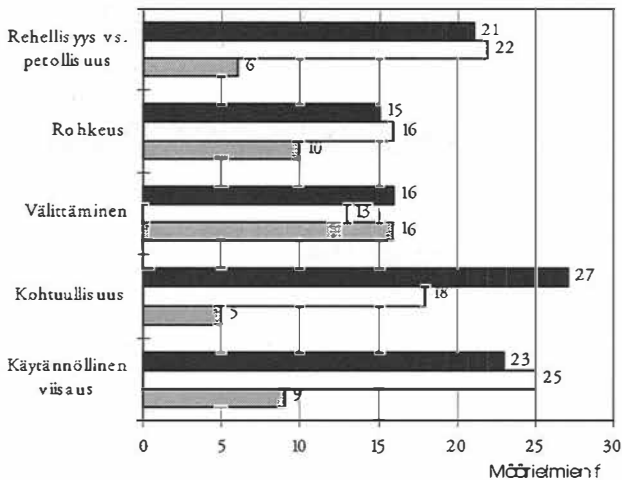
LIITE 3. Analytytisuus ja normatiivisuus suhteessa klassisen etiikan suuntauksiin ja Oserin (1991) kuvaamiin etiikan tyyppisiin opettajaksi opiskelevien (n = 106) tuottamissa pedagogisen etiikan määritelmissä



LIITE 4. Professionaalisen eksperttiyden hyveet suhteessa etiikan suuntauksiin ja elementteihin (Oser 1991) opettajaksi opiskelevien (n = 106) tuottamissa pedagogisen etiikan määritelmissä



■ Konsekventiaalinen □ Teleologinen ■ Deontologinen



■ Huolenpito □ Totuudellisuus ■ Oikeudermukaisuus

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA – RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES

1. *ARTO JAUHAINEN, RISTO RINNE & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*, 2001
Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit
2. *RAIJA HUHMARNIEMI, SIMO SKINNARI & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*, 2001
Platonista transmodernismiin – Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen
3. *ERKKI OLKINUORA, MIRJAMAJA MIKKILÄ–ERDMAN, SAMI NURMI & MARIA OTTOSON*, 2001
Multimediaoppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja
4. *SARI HUSA & JARMO KINOS*, 2001
Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen
5. *REIJO BYMAN*, 2001
Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling
6. *LEENA KOSKI*, 2001
Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit – Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana
7. *JUHANI RAUTOPURO & PERTTI VÄISÄNEN*, 2001
Experiencing studies at the University of Joensuu. – Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out
8. *MARKKU VANTTAJA*, 2002
Koulumenestyjät – Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista
9. *JUKKA HUSU*, 2002
Representing the practice of teachers' pedagogical knowing
10. *EJUNA HARJUNEN*, 2002
Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?
Otteita opettajan arjesta
11. *KAARINA LAINE & MARITA NEITOLA (TOIM.)*, 2002
Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä
12. *PEKKA RANTANEN*, 2003
Enemmän vähemmällä – Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen
13. *PASI SAHLBERG & JOHN BERRY*, 2003
Small group learning in mathematics – Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school
14. *MINNA VUORIO–LEHTI JA MARJO NIEMINEN (TOIM.)*, 2003
Kasvatushistoria nyt – Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin
15. *ANNE NEVGI & KIRSI TIRRI*, 2003
Hyvää verkko-opetusta etsimässä
Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä
– opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot

16. *ARI SUTINEN*, 2003
Kasvatus ja kasvu – George H. Meadin kasvatustajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa
17. *RISTO RINNE, MIKKO ARO, JOEL KIVIRAUMA & HANNU SIMOLA (EDS.)*, 2003
Adolescents facing the educational politics of the 21st century:
Comparative survey on five national cases and three welfare models
18. *RISTO RINNE JA JOEL KIVIRAUMA (TOIM.)*, 2003
Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900 –luvuilla
19. *TUIJA METSO*, 2004
Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä
20. *PÄIVI ATJONEN*, 2004
Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina