

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

# **Moraalikasvatus jälkimodernissa yhteiskunnassa**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

PETRA JÄRVI JA JOHANNA LAITINEN

Kevät 2007

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen taustalla ovat jälkimoderni yhteiskunta sekä sen arvot ja moraalit. Tutkimuksen aiheena ovat moraalikasvatus sekä sen tärkeys ja tarpeellisuus jälkimodernissa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan muuttuessa hyötyä, tehokkuutta ja taloudellisuutta korostavaksi teknologia-yhteiskunnaksi tietoisesta arvokeskustelusta tarpeellisuus korostuu niin koko yhteiskunnan kuin koulun ja yksilöidenkin tasolla. Julkisesti arvonaikokulma syrjäytetään helposti eikä arvoihin olla valmiita ottamaan selkeää kantaa. Yleisesti tulisi pohtia, mitä arvot ovat, mistä ne tulevat ja kenen arvoja kannatetaan.

Jälkimodernissa yhteiskunnassa koulun kasvatusvastuu korostuu entisestään. Yhteiskunnallisena instituutina koulu joutuu ottamaan kantaa arvokeskusteluun ja päättämään, mitä arvoja ja näkemyksiä se haluaa välittää eteenpäin. Koulun tulisi tukea oppilaiden kehittymistä itsenäisiin päätöksiin kykeneviksi moraalisubjekteiksi.

Tutkimuksen tutkimusote on kvalitatiivinen, jolla pyritään ymmärtämään ja selittämään, ei yleistämään, tutkittavaa ilmiötä. Tutkimus pohjautuu aiempiin kasvatustieteen, filosofian, sosiologian ja psykologian tutkimuksiin ja kirjoituksiin. Teoreettisen tarkastelun lisäksi tutkimus sisältää empiirisen osan, joka on kerätty sekä kyselylomakkeilla että yksilöhaastatteluilla. Kyselylomakkeet lähetettiin neljälle saman koulun opettajalle, joista kaikki vastasivat. Lisäksi tutkimusta varten haastateltiin kolmea kyselylomakkeisiin vastannutta opettajaa ja Lions Quest –pääkouluttajaa.

Teoriakatsauksen ja empiirisen aineiston avulla hahmottui monipuolinen kuva moraalikasvatuksesta nyky-yhteiskunnassa. Haastateltavat kokevat koulun moraalikasvatuksen tärkeäksi välineeksi ohjatessaan ja kannustaessaan lasta hyvään elämään. Moraalikasvatuksen tarpeellisuus korostuu haastateltavien mielestä jälkimodernissa yhteiskunnassa sen vuoksi, että arvoja välittäviä tahoja on useita. Kodin ja koulun tekemän moraalikasvatuksen lisäksi lapset omaksuvat arvoja esimerkiksi Internetin ja television kautta. Jotta lapsen todellisuus ei muodostuisi pirstaleiseksi, lapsi tarvitsee tukevan pohjan, jolle voi rakentaa omaa moraalikäsitystään. Tärkeimmäksi moraalikasvatuksen tavoitteeksi haastateltavat kokevat lapsen itsetunnon kehittymisen ja vahvistumisen. Hyvä itsetunto auttaa lasta luottamaan omaan moraalikäsitkseen ja toimimaan sen mukaisesti myös hankalissa tilanteissa.

Yhtenä tarkoituksena tutkimuksessa oli selvittää Lions Quest –ohjelman käyttökelpoisuutta moraalikasvatuksessa. Lions Quest –ohjelma on suunnattu opettajille ja muille kasvattajille tukemaan, ohjaamaan ja helpottamaan käytännön moraalikasvatusta. Opettajat olivat tyytyväisiä ohjelman tuomiin käytännön ideoihin ja erityisesti siihen, että ohjelman avulla moraalikasvatusta toteutetaan johdonmukaisesti ja jatkuvasti luontevana osana muita koulun käytäntöjä.

Avainsanat: arvot, moraalit, moraalikasvatus, jälkimoderni yhteiskunta, Lions Quest, indoktrinaatio

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU.....</b>	<b>2</b>
2.1	TUTKIMUKSEN KVALITATIIVINEN NÄKÖKULMA.....	2
2.1.1	<i>Kirjallisuus</i> .....	5
2.1.2	<i>Tutkija luotettavuuden kriteerinä</i> .....	5
2.1.3	<i>Aineistonkeruumenetelmät</i> .....	6
2.1.4	<i>Tutkimuksen tiedonantajat</i> .....	8
2.1.5	<i>Aineiston analyysi ja tulkinta</i> .....	10
2.2	TUTKIMUKSEN KÄSITTEET.....	11
2.2.1	<i>Etiikka ja moraali</i> .....	11
2.2.2	<i>Arvot</i> .....	13
2.2.3	<i>Indoktrinaatio</i> .....	14
2.2.4	<i>Lions Quest</i> .....	15
<b>3</b>	<b>ARVOT KASVATUKSEN PERUSTANA.....</b>	<b>16</b>
3.1	ARVOT JA NIIDEN JÄRJESTYS MAX SCHELERIN TEORIAN MUKAAN.....	16
3.2	KASVATUSMORAALITEETIN MUUTOS.....	18
3.3	MORAALISTEN IHANTEIDEN MUUTOS.....	19
3.4	EETTISEN KASVATUSAJATTELUN MERKITYSHORIZONTTIEN MUUTOS.....	21
<b>4</b>	<b>MORAALIN OPETTAMISEN TÄRKEYS JÄLKIMODERNISSA YHTEISKUNNASSA.....</b>	<b>23</b>
4.1	JÄLKIMODERNI KÄSITTEENÄ.....	23
4.2	AUKTORITEETIN HÄVIÄMINEN.....	24
4.3	HYVINVOINTIYHTEISKUNTA?.....	25
4.4	TEKNOLOGIAYHTEISKUNNAN VÄLITTÄMÄT ARVOT.....	27
4.4.1	<i>Uusliberalistinen kasvatusajattelu</i> .....	30
4.4.2	<i>Moraalisubjektiksi kasvaminen arvosubjektivistisessä yhteiskunnassa</i> .....	32
4.4.3	<i>Opettajien käsityksiä arvoista</i> .....	33
4.4.4	<i>Nyky-yhteiskunta opettajien näkökulmasta</i> .....	35
4.5	PIRSTALEINEN IDENTITEETTI.....	37
4.6	MORAALIKASVATUS TUKENA EIJÄN PERSOONALLISUUDEN JA HYVÄN ELÄMÄN KEHITYKSISSÄ.....	41
4.6.1	<i>Voiko lapsi elää monessa eri moraalitodellisuudessa?</i> .....	44
4.6.2	<i>Koulun asema muiden arvovälittäjien rinnalla</i> .....	46
4.6.3	<i>Ulkopuolisten tahojen kiinnostus koulua kohtaan</i> .....	47
4.7	TOIVON LUOMINEN.....	49
<b>5</b>	<b>MORAALIKÄSITYKSEN KEHITYS.....</b>	<b>52</b>
5.1	ONKO MORAALI SYNNYNNÄISTÄ?.....	52
5.2	MORAALIN KOLME ULOTTUVUUTTA.....	53
5.3	MORAALIKÄSITYKSEN KEHITYS LAWRENCE KOHLBERGIN TEORIAN MUKAAN.....	54
5.3.1	<i>Moraalikehityksen universaaliset periaatteet</i> .....	55
5.3.2	<i>Moraaliarvioinnin vaiheet</i> .....	56
5.4	TUNNEKASVATUS MORAALIKEHITYKSEN TUKENA.....	58
<b>6</b>	<b>VOIDAANKO MORAALIA OPETTAA?.....</b>	<b>62</b>
6.1	MITÄ MORAALIN OPETTAMISELLA TAVOITELLAAN?.....	62
6.2	MITEN MORAALIA VOIDAAN OPETTAA?.....	64
6.3	MORAALIKASVATUS MAX SCHELERIN TEORIAN VALOSSA.....	69
6.4	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MORAALIN OPETTAMISESTA.....	70
6.4.1	<i>Moraalikasvatus opettajien näkökulmasta</i> .....	71
6.4.2	<i>Koulun rooli moraalikasvattajana</i> .....	73
6.4.3	<i>Moraalin opettamisen tarpeellisuus ja haasteellisuus opettajien näkökulmasta</i> .....	76
<b>7</b>	<b>LIONS QUEST –OHJELMA MORAALIKASVATUKSEN TUKENA.....</b>	<b>79</b>
7.1	LIONS QUEST –OHJELMAN TAUSTA.....	79
7.2	LIONS QUEST –OHJELMAN SISÄLTÖ.....	81

7.3	LIONS QUEST –OHJELMAN MERKITYS MORAALIKASVATUKSESSA .....	83
7.4	LIONS QUEST JA OPETUSSUUNNITELMA.....	88
7.4.1	<i>Yleistä</i> .....	88
7.4.2	<i>Opetussuunnitelman arvot ja aihekokonaisuudet</i> .....	90
7.4.3	<i>Lions Quest tukee muita oppiaineita</i> .....	92
7.5	SUHTAUTUMINEN LIONS QUESTIIN .....	95
<b>8</b>	<b>KOULUN ARVOT NÄKYVIKSI.....</b>	<b>99</b>
8.1	PIILO-OPETUSSUUNNITELMA .....	99
8.2	INDOKTRINAATION OSUUS MORAALIN OPETTAMISESSA .....	100
8.3	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPETTAJAN OMIEN KÄSITYSTEN VAIKUTUKSESTA MORAALIN OPETTAMISEEN ...	103
<b>9</b>	<b>MORAALIKASVATUS KUNNOSSA? .....</b>	<b>106</b>
9.1	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	106
9.2	NÄKÖKULMIA JATKOTUTKIMUKSEEN .....	110
9.3	LOPUKSI .....	111
	<b>LÄHTEET:.....</b>	<b>112</b>

## LIITE 1

# 1 Johdanto

Yhteiskunnan muutosten myötä arvot, moraalit ja moraalikasvatus ovat tulleet ajankohtaisiksi puheenaiheiksi. Vaikka arvoihin ja moraalisiin ei julkisesti olla valmiita ottamaan selkeää kantaa, kaivataan yhteistä tietoa arvokeskustelua niin yhteiskunnan, koulun kuin yksilöidenkin tasolla. Nyky-yhteiskunnassa, jossa korostetaan taloudellisuutta, tehokkuutta ja hyötynäkökulmia, arvonäkökulma syrjäytetään helposti, eikä toiminnan taustalla olevia arvoja haluta tietoisesti tarkastelun kohteeksi.

Yhteiskunnan muuttuessa kouluun kohdistetaan uudenlaisia odotuksia, sillä koulutuksen ja kasvatuksen avulla on totuttu tavoittelemaan aina aiempaa parempaa kansalaisuutta ja hyvinvointia. Tämänhetkiset yhteiskunnan muutokset näkyvät koulumaailmassa esimerkiksi luokkakokojen suurentumisena, lasten levottomuuden ja henkilökohtaisten ongelmien lisääntymisenä sekä opettajan työnkuvan muutoksena. Samalla, kun vanhempien vastuuta lasten kasvattamisesta korostetaan, vaaditaan myös koululta yhä suurempaa kasvatusvastuuta.

Tietoisesti arvokeskustelun ja moraalikasvatuksen pohjaksi kasvattajien ja yhteiskunnallisten päättäjien tulee selkeyttää käsityksiään siitä, mitä arvot ovat, mistä ne tulevat ja kenen arvoja yhteiskunnassa ja koulussa kannatetaan. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona joutuu ottamaan kantaa arvokeskusteluun ja päättämään, mitä näkemyksiä ja arvoja se välittää eteenpäin. Koulun itsenäisyyden lisääntyneen uuden opetussuunnitelmalainsäädännön myötä päätösvalta esimerkiksi opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä on luovutettu yhä enemmän yksittäisille opettajille. Opettajalta vaaditaan yhä syvempää tietoisuutta päätösten takana olevista perusteluista ja niihin sidoksissa olevista arvoista.

Tutkimuksemme kiinnittyy kasvatustieteen ja filosofian aiempaan tutkimukseen. Pohdimme tutkimuksessamme erityisesti jälkimodernin yhteiskunnan piirteitä ja niiden heijastumista koulumaailmaan. Pyrimme selvittämään, voidaanko moraalit opettaa koulussa, miten sitä voidaan opettaa ja kuinka tärkeäksi opettajat kokevat moraalikasvatuksen jälkimodernissa yhteiskunnassa. Tähän liittyen vertaamme erään kasvatusohjelman, Lions Questin, tavoitteita ja sisältöjä kouluelämän tarpeisiin.

## **2 Tutkimuksen tausta ja luotettavuustarkastelu**

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen ja se sisältää empiirisen, sekä kyselylomakkeiden että yksilöhaastattelujen avulla kerätyn aineiston. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää selventää tutkimukseen tekoon vaikuttaneita tekijöitä tutkimuksen suunnittelusta tiedonkeruun kautta loppuraportointiin. Seuraavassa otamme kantaa tutkimusprosessin taustoihin ja kulkuun oman tutkimuksemme kannalta.

### **2.1 Tutkimuksen kvalitatiivinen näkökulma**

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus muuttaa ilmiöitä tilastollisesti mitattaviksi ja sen myötä yleistettäviksi ilmenemään samanlaisina vastaavissa tilanteissa. Jokainen tapaus tulee nähdä ja käsitellä ainutlaatuisena. Tutkittaessa ihmisiä ja heidän tulkintojaan eri asioista, tulee ymmärtää heidän edustavan omaa näkökulmaansa ja ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tulokseksi saadaan tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa olevia vastauksia. Näin ollen kvalitatiivinen tutkimus ei niinkään pyri todentamaan jo olemassa olevia totuuksia vaan löytämään ja paljastamaan tiettyyn kehykseen kuuluvia uusia tosiasioita. Näistä kriteereistä huolimatta laadullisen tutkimuksen kenttää ei voi pitää yksiselitteisenä, vaikkakin laadullisille tutkimuksille voidaan luetella joitain yhteisiä piirteitä. Alla pyrimme selventämään näitä piirteitä ja oman tutkimuksemme kiinnittymistä laadullisen tutkimuksen kehykseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156-160.)

Todellista elämää kuvattaessa tulee tutkittavan elämän moninaisuus tiedostaa. Jotta todellisuus ilmentyisi mahdollisimman selkeänä, tulee kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvata kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 156-157.) Haluamme omassa tutkimuksessamme antaa laajan kuvan tämän hetken yhteiskunnallisesta tilasta. Tutkimuksemme kuuluu laaja teoriaa ja empiriaa yhdistävä kuvaus jälkimodernista yhteiskunnasta, jonka avulla pyrimme selventämään ajanjaksollemme tyypillisiä aatteita, oletuksia ja ongelmia sekä yhteiskunnan tilan muutosta tiettyyn suuntaan. Perusteellisen yhteiskuntakuvausten myötä annamme tutkittavalle ilmiölle eli tässä tutkimuksessa lasten moraalikasvatukseen liittyvien haasteiden selventämiselle laajan pohjan. Selvitämme myös moraalikäsitteiden kehittymisen lähtökohtia ja sen tavoiteltavan kehityskaaren kulkua sekä moraalikasvatuksen historiaa

antaaksemme näkökulman pitkän aikavälin kehitykselle. Näin ollen lukijan on helpompi suhteuttaa saamansa uusi ilmiötä selvittävä tieto tiettyyn viitekehukseen, joka auttaa oman tulkinnan teossa.

Hirsjärven ym. (2007, 160) mukaan kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa luonnollisista ja todellisista tilanteista. Tutkittava kohdejoukko valitaan laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaisesti, jotta tiedonantajat tietäisivät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Tiedonkeruussa ihminen itse on tärkein väline, eli tutkija suosii enemmän itseään kuin erilaisia mittaussivelineitä tiedon havainnoijana. Laadullisessa tutkimuksessa voi toisaalta käyttää täydentävän tiedon hankintaan esimerkiksi lomakkeita. Koska tutkimuksemme käsittelee moraalikasvatusta, halusimme haastatella moraalikasvatuksen kysymyksiä jatkuvasti työnsä puolesta käsitteleviä asiantuntijoita, eli opettajia. Haastateltavat opettajat valittiin käytännön syistä ja rajoitettujen resurssien myötä samasta tietyt kriteerit täyttävästä koulusta, mutta he ovat toimineet kasvatusalalla eri aikoja ja heillä on koulussaan eri asema riippuen omista vahvuuksistaan ja koulutuksestaan.

Aihettamme olisi voinut tutkia hieman toiselta näkökannalta myös tilastollisin menetelmin, mutta koska olimme kiinnostuneita erityisesti opettajien omista ajatuksista, perusteluista ja uskomuksista, päätimme mieluummin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti haastatella heitä. Emme halunneet sitoa tutkittavien ajatuksia meidän valitsemiin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastatteleamalla pystyimme antamaan opettajille mahdollisuuden kertoa ilmiöiden taustoja ja tulkintoja niin kuin he ne näkevät. Kvalitatiivisista haastattelumuodoista, teemahaastattelusta ja syvähaastattelusta, päädyimme käyttämään teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua, koska siinä tutkittavien tutkittavaan ilmiöön liittyvät tulkinnat ja merkityksenannot ja heidän ”äänensä” pääsevät hyvin esiin, mutta teemojen ja niihin liittyvien kysymysten avulla haastattelun sisältöä ja suuntaa voidaan ohjailta ja kontrolloida paremmin kuin syvähaastattelussa. (Hirsjärvi ym. 2007, 160; Tuomi & Sarajärvi 2003, 76-78.)

Kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä voidaan perusanalyysimenetelmänä käyttää sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2003, 93) sisällönanalyysi voi olla joko yksittäinen metodi tai väljä teoreettinen kehys, joka voidaan liittää muihin analyysimenetelmiin. Laadullinen sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, jolloin lähdetään liikkeelle ilman teoriaa katsoen mitä aineisto paljastaa; teoriasidonnaista, jolloin teoria ja aiempi tieto ohjaavat ja auttavat analyysin teossa tai teorialähtöistä analyysia, jolloin tutkimuksen perustana on jokin teoria, malli tai auktoriteetin esittämä ajattelu, joka muodostaa kehyksen analyysille. Tutkimuksemme

käytetty analyysimenetelmä on lähinnä teoriasidonnaista analyysia, sillä olemme koonneet eri tieteenaloista aiheitamme koskevan teoriakokonaisuuden, joka toimii vertauspohjana omille tulkinnoillemme. Tarkoituksemme ei ole kuitenkaan pyrkiä todistamaan jo aiempia teorioita tosiksi tai kehittämään omia uusia teorioita. Toivomme tutkimuksemme avaavan uusia näkökulmia ajankohtaiseen aiheeseen ja antavan pohdinnan aiheita yhteiseen keskusteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93, 97-99.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tulkinta voi pohjautua induktiiviselle, yksittäisestä yleiseen etenevälle; deduktiiviselle, yleisestä yksittäiseen etenevälle tai abduktiiviselle, teoriaa ja aineistoa yhdistelevälle päättelylle. Teoriasidonnainen analyysi perustuu usein abduktiiviselle ajattelulle, jolloin tutkija pyrkii yhdistelemään aineistoa ja valmiita teorioita ja malleja toisiinsa. Joskus tällainen yhdistely saattaa vaikuttaa pakotetulta, mutta se saattaa myös johtaa jonkin uuden syntymiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95-97, 99.) Usein laadullisessa tutkimuksessa aineiston tulkinta pohjautuu induktiiviselle päättelylle, jonka tarkoitus on löytää yksityiskohtaisessa analyysissä odottamattomia ja uusia ilmiötä selventäviä seikkoja. Induktiivisessä päättelyssä yleisiä tapauksia ilmennetään yksittäistapausten kautta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston merkitystä ja sitä, mikä on tärkeää, ei päättä tutkija, vaan se selvenee aineistoa käsiteltäessä. Tutkimusprosessin edetessä aineistosta nousee esiin odottamattomia tietoja, joiden merkitys ja tarpeellisuus tutkimuksen kannalta selvenevät hiljalleen. Näin ollen tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja laadullisen tutkimuksen vaiheet sulautuvat yhteen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että analyysia tehdään jatkuvasti tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 19; Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tuomen ja Sarajärven (2003, 97) mukaan jako eri analyysimenetelmien välillä ei kuitenkaan ole selvä. Omassa tutkimuksessamme olemme käyttäneet induktiivista analyysia siinä merkityksessään, että pyrimme aineistosta kumpuavilla teemoilla selittämään suurempaa kokonaisuutta. Tutkimuksemme pohjautuu kuitenkin myös moniin teorioihin, jotka antavat tutkimuksellemme tiettyjä käsitteitä ja näkökulmia. Ajattelumme perustuu sekä teorian tietoon että käytännön kokemuksiin ja haastatteluissa ilmenneisiin aiheisiin. Abduktiivisen päättelyn mukaisesti olemme pyrkineet yhdistelemään teoriaa sekä haastatteluissa esille nousseita aihealueita yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Emme ole silti vääristelleet analyysivaiheessa tuloksia teoriaan sopiviksi, vaan itse aineisto on määritellyt sitä, mihin suuntaan tutkimus on edennyt.



### 2.1.1 Kirjallisuus

Tutkimuksemme pohjautuu aiempiin, erityisesti moraalia ja moraalikasvatusta käsitteleviin kasvatustieteen tutkimuksiin. Tutkimuksemme koostuu kasvatustieteen kirjallisuuden lisäksi myös filosofian, sosiologian ja psykologian ammattikirjallisuudesta. Nämä tieteenalat tukevat toisiaan ja siksi julkaisuissakin nämä erilaiset näkökulmat sulautuvat osittain toisiinsa. Tämän vuoksi eri tieteiden ja niiden edustajien jakaminen tiukkoihin raameihin on hankalaa ja tutkimuksemme kannalta epäolennaista. Koemme kuitenkin mielekkääksi esitellä ne tutkijat, jotka oman tutkimuksemme kannalta ovat merkittävimpiä kullakin tieteen alalla.

Oman tutkimuksemme kannalta keskeisimpinä kasvatustieteilijöinä näemme Pekka Elon, Klaus Helkaman, Sirkku Hellstenin ja Reijo Wileniuksen. Erityisesti näiden kasvatustieteilijöiden julkaisujen pohjalta pyrimme kokoamaan monipuolisen kuvauksen moraalin opettamisesta. Psykologian saralta tutkimuksemme teoriapohjaksi olemme valinneet Lawrence Kohlbergin ja Riitta Wahlströmin kehityspsykologian tutkimukset. Helena Helve nuorisotutkimuksillaan edustaa sosiologiaa, johon olemme osittain perustaneet yhteiskuntakuvauksemme. Filosofian alueelta olemme käyttäneet Timo Airaksisen tutkimuksia apuna käsitteiden selventämisessä ja moraalin opettamista käsittelevissä kappaleissa, Max Schelerin tutkimuksia perustana arvon käsitteen selventämiselle, Zygmunt Baumanin tutkimuksia pohjana jälkimodernin yhteiskunnan kuvaamisessa ja Tapio Puolimatkan tutkimuksia tukena arvokasvatukseen ja indoktrinaatioon liittyvissä kappaleissa. Eettisten kasvatuskäytännöiden ja ihanteiden muutosta kuvaamme Leevi Launosen sekä Juhani Tähtisen tekemien väitöskirjatutkimusten perusteella.

Tutkimuksemme taustalla on vahvasti mukana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, johon kaikki opetus perustuu. Vertaamme erityisesti Lions Quest – ohjelman tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelman vaatimuksiin sekä kasvatusohjelman oppimateriaalin että ohjelman pääkouluttajalta kerätyn haastatteluaineiston perusteella.

### 2.1.2 Tutkija luotettavuuden kriteerinä

Kvalitatiivinen tutkimusote on subjektiivinen, jolloin tutkija nähdään yhtenä tutkimusvälineenä ja merkittävin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuuden arvioinnissa on tällöin otettava huomioon koko tutkimusprosessi. Tutkimuksen uskottavuutta pohtiessaan tutkijan on pohdittava

vastaavtko hänen käsityksensä ja tulkinnat tutkittavien käsityksistä. Omassa tutkimusprosessissa selvitimme aineistonkeruuvaiheessa tiedonantajien käsityksiä käyttämistämme termeistä ja pyrimme tiedostamaan sen, mitä tutkittavat sanoivat. Tutkijoilla itsellään saattaa olla vahvoja käsityksiä siitä, mitä he haluavat kuulla, ja aineiston tulkinnassa tämä riskitekijä on tiedostettava. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu analysoidessaan ottamaan jatkuvasti kantaa valintojensa kattavuuteen ja luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211-215; Hirsjärvi & Hurme 2001, 20-23.)

Jotta tutkijan henkilökohtaiset ennakkoluulot voidaan tutkimukseen vaikuttavana tekijänä minimoida, tulee tutkimuksessa toteutua triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä mahdollisimman monien näkökulmien saamiseksi ja näin ollen objektiivisuuden lisäämiseksi. Tutkimuksessamme aineistonkeruumenetelminä käytettiin sekä haastatteluja että kyselylomakkeita. Aineisto koostuu siis haastatteluista, vastauslomakkeista sekä Lions Quest – oppimateriaaleista. Tutkittavaa ilmiötä tutki kaksi tutkijaa, jolloin havainnoista ja näkemyksistä oli keskusteltava ja yhteisestä lopullisesta linjasta neuvoteltava. Tutkimuksemme koostuu myös useista eri tieteenalojen teorioista, joita olemme yhdistelleet aineiston vaatimusten mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 69-70; Tuomi & Sarajärvi 2003, 140-142.)

### 2.1.3 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmien avulla kerätään tutkimuksen teoriaosuuteen liittyvää empiiristä aineistoa. Tutkimuksen kannalta olennainen tieto ohjaa tiedonantajien valintaa sekä tiedon hakuun käytettäviä menetelmiä. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä käytetyimpiä ovat erilaiset havainnoinnit, haastattelut ja kyselylomakkeilla suoritettavat tiedonhankinnat. Myös valmiita aineistoja, kuten päiväkirjoja, voidaan analysoida. Laadullinen aineisto koostuu pääosin erilaisista teksteistä, jotka ovat voineet syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. (Eskola & Suoranta 1998, 15; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 170-171.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen mukaisesti emme omassa tutkimuksessamme pyri etsimään lainalaisuuksia, vaan keskitymme kuvailemaan ja ymmärtämään yhteiskunnan tilaa sekä selittämään sitä tiettyjen tekijöiden pohjalta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen takia aineiston riittävä koko on moniselitteinen ongelma, johon olemme vastanneet oman tutkimuksemme

tarpeiden perusteella. Tiedonantajien määrään on vaikuttanut käytettävissä olevien menetelmien tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus sekä käytettävissä oleva aika. Aineiston laajuutta pohtiessamme päätimme kompensoida haastatteluiden vähyyttä käyttämällä kahta tiedonkeruumenetelmää. Moninaisten menetelmien käyttö antaa mahdollisesti laajemman näkökulman tutkittavaan ilmiöön ja lisää luotettavuutta. Tärkein asia aineistossa, sen keruutavasta riippumatta, on sen totuudellisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 24, 34, 38; Tuomi & Sarajärvi 2003, 87.)

Keräsimme empiirisen aineiston kyselylomakkeiden ja yksilöhaastattelujen avulla keväällä 2006 eräästä keskisuomalaisesta koulusta, jossa opetussuunnitelman mukaan toteutetaan Lions Quest – opetusta. Kyselylomakkeet lähetettiin kaikille koulun opettajille ja kaikki palauttivat sen. Kyselylomake on tehokas tiedonkeruumenetelmä, sillä se mahdollistaa aineiston keruun laajalta joukolta. Kyselylomakkeen avulla pystyimme keräämään aineistoa kaikilta koulun opettajilta. Kyselylomakkeen avulla pyrimme antamaan opettajille aikaa tutkimuksemme aiheen ja heidän omien näkemystensä pohtimiseen, jotta he olisivat paneutuneet asiaan ennen yksilöhaastatteluja. (Hirsjärvi ym. 2002, 180-182; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Kyselylomakkeet (ks. Liite1) koostuivat avoimista kysymyksistä, joihin opettajat saivat vapaasti muotoilla vastauksensa. Kysymykset liittyivät opettajien omiin käsityksiin, uskomuksiin ja mielipiteisiin moraalikasvatuksesta. Tarkistutimme lomakkeen ja sen lähetekirjelmän kahdella opettajaopiskelijalla sekä ohjaajallamme ennen sen lähettämistä koululle. Toteutimme kyselylomakkeiden täytön henkilökohtaisesti tarkistettuna kyselynä, eli lähetimme lomakkeet postissa, mutta haimme ne sovittuna päivänä itse pois. Tällöin opettajilla oli mahdollisuus esittää kyselylomaketta ja tutkimusta koskevia kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2002, 184-185, 191.)

Koimme moraalikasvatuksen olevan sen verran laaja-alainen tutkimuskohde, että halusimme kerätä aineistoa myös haastattelemalla. Haastattelu antaa paremman motivoinnin mahdollisuuden, jolloin haastattelutilanteessa päästään kyselylomakkeita syvemmälle käsiteltävään aiheeseen. Haastattelussa tiedon keruu on joustavampaa, tietoja on mahdollista tarkistaa ja selventää ja aineisto sisältää useammin myös kuvaavia esimerkkejä. Tutkimuskirjallisuudessa on vaihtelevia näkemyksiä teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun kysymysten avoimuudesta. Teemahaastattelussa edetään etukäteen päätettyjen, tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan, mutta on tutkijan päätettävissä, kysytäänkö kaikilta tiedonantajilta samat kysymykset, samassa järjestyksessä ja samassa sanamuodossa.

Teemat tulee valita tutkimuksen viitekehyksen mukaan, eli se mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään, antaa teemoille suunnan. Tutkimuksemme aineistonkeruussa käytetyt teemat ovat jälkimoderni yhteiskunta, moraalikasvatus, moraalien opettaminen, Lions Quest –ohjelma sekä käytännön palaute Lions Quest –ohjelman toteuttamisesta. Koska teemamme ovat melko laajoja, kokosimme haastattelun sujuvuuden varmistamiseksi jokaisen teeman alle 5-10 melko tarkasti määriteltyä kysymystä. Kysymykset esitettiin teemojen järjestyksessä, mutta teemojen sisällä kysymysten järjestys ja sanamuodot vaihtelivat. Tiedonantajille esitettiin myös tarkentavia lisäkysymyksiä tai jätettiin joitain ennalta mietittyjä kysymyksiä pois sen mukaan, miten he olivat aiemmin vastanneet. Yksilöhaastatteluissa esitetyt kysymykset syvensivät ja täydensivät kyselylomakkeen teemoja, joten aihepiiri oli opettajille ennestään tuttu. Vain Lions Quest –pääkouluttaja Ulla Savolaiselta tietoa kerättiin ainoastaan haastatteleamalla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36; Hirsjärvi ym. 2002, 192, 195-197; Tuomi & Sarajärvi 2003, 77-78.)

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tiedonantajia kohtaan varmistimme osittain sillä, että kyselylomakkeisiin vastattiin nimettöminä ja haastateltavat suostuivat tiedonantajiksi vapaaehtoisesti. Nauhoitimme haastattelut kahdella nauhurilla haastateltavien nähdessä ja heille annettiin mahdollisuus lukea litteroidut versiot ja esittää korjausehdotuksia väärinkäsitysten ehkäisemiseksi ja korjaamiseksi. Vain yksi tiedonantaja luki litteroidun version haastattelusta ja esitti oman näkemyksensä koskien raportoinnissa käytettävien lainauksien sanamuotoja. Olemme pyrkineet huomiomaan tiedonantajien anonymiteettisuojaan niin aineistoa kerätessä kuin sen raportoinnissakin. (Eskola & Suoranta 1998, 52-54, 56-57.)

#### 2.1.4 Tutkimuksen tiedonantajat

Koska pyrimme kuvaamaan moraalikasvatuksen ilmiötä tiedonantajien lausuntoihin perustuen, on tärkeää, että valitut henkilöt tietävät ilmiöstä mahdollisimman paljon esimerkiksi oman kokemuksensa kautta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 87–88). Kysyimme Lions Questin pääkouluttajalta Ulla Savolaiselta tietoja kouluista, jotka käyttävät opetuksessaan Lions Quest –ohjelmaa. Tutustuimme koulujen opetussuunnitelmiin Internetin välityksellä ja otimme sähköpostitse yhteyttä muutamiin kouluihin. Tiedonantajien ja tutkijoiden välillä ei saa olla riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaisi tiedonannon vapaaehtoisuuteen tai tutkittavien tarpeeseen antaa sosiaalisesti hyväksyttyä tietoa. Päädyimmekin kouluun, jonka opetussuunnitelmassa mainitaan selkeästi Lions Quest –ohjelman käyttö ja joka oli vapaaehtoisesti kiinnostunut aiheestamme. Kävimme myös itse

Lions Quest –ohjelman peruskoulutuksen keväällä 2005. (Hirsjärvi & Hurme 1998, 35; Hirsjärvi ym. 2002, 55.)

Haastattelemistamme kasvatusalan asiantuntijoista kolme on peruskoulun alaluokilla eri luokkasteilla toimivaa opettajaa. He ovat toimineet kasvatusalalla eripituisia aikoja, mutta jokainen heistä käyttää opetuksessaan Lions Quest –ohjelmaa. Opettajat ovat samasta koulusta, josta keräsimme ennen haastatteluja aineistoa kyselylomakkeilla. Jotta vastaajien anonymius säilyisi ja tutkimus olisi aineiston kannalta luotettavampi, sovimme yhteisymmärryksessä koulun rehtorin kanssa, ettemme mainitse koulun tai opettajien nimiä tutkimuksessamme.

Neljäs haastateltavistamme, Ulla Savolainen, edustaa Lions Quest –ohjelmaa. Savolaisen valinta perustuu hänen laajaan tietämykseensä tutkimukseemme liittyvästä kasvatusohjelmasta. Tutkimuksen tieteellisyyden ja Savolaisen suostumuksen turvin kartoitamme seuraavassa hieman hänen taustaansa hänen antaman haastattelun perusteella. Ulla Savolainen on koulutukseltaan luokanopettaja ja on toiminut 25 vuoden ajan useassa Suomen koulussa luokanopettajana, erityisopettajana ja rehtorina, joten hänellä on suhteellisen paljon näkemystä erilaisista kouluista ja opetustavoista. Kun Suomessa alettiin etsiä Opetushallituksen taholta innokkaita henkilöitä lähetettäväksi Ruotsiin Lions Quest –koulutukseen, Savolainen valittiin muutamien sattumien kautta yhdeksi neljästä ruotsin kielen taitoisesta lähtijästä. Koulutukseen kuului opettajanopas sekä muutama kurssi. Lopulta Ruotsin kouluttajat valitsivat Savolaisen aloittamaan Lions Quest –työn Suomessa. Savolainen alkoi kääntää materiaalia suomeksi, mutta vasta pidettyään itse Quest-tunteja, hän alkoi ymmärtää, mistä siinä on kyse. Vuodesta 1991 asti, kun aate tuli Suomeen, Savolainen piti Lions Quest –tunteja omille luokilleen ja koulutti opettajan työn ohessa uusia Quest-kasvattajia. Lopulta Quest-työtä ja opetustyötä ei ollut mahdollista enää tehdä samanaikaisesti, joten vuonna 1999 Savolainen päätti ryhtyä kokopäiväiseksi Quest-kouluttajaksi. Nykyään Savolainen on ammattinimikkeeltään Lions Quest –pääkouluttaja ja koordinaattori. Hän on vastannut koulutuksessa jaettavan suomenkielisen Lions Quest –oppaan sekä kurssivihon kääntämisestä ja kirjoittamisesta. Hän on myös muokannut alkuperäisten Skills for Growin ja Skills for Adolescence –ohjelmien pohjalta suomalaiseen kulttuuriin sopivat Lions Quest –materiaalit kasvattajien käytettäväksi.

### 2.1.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Olemme tehneet tutkimusta hiljalleen, mutta aktiivisesti lukuvuoden 2006–2007 ajan, joten olemme ehtineet saamaan aineistoa kohtaan useita eri näkemyksiä ja katsantokantoja, jotka ovat parantaneet ymmärrystämme aihetta kohtaan. Lähestymistapamme onkin ymmärtämiseen pyrkivä ja käytämme siksi analyysitapana sisällönanalyysia siltä osin, että pyrimme kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. Tutkimuksemme tarkoitus ei ole testata teorioiden paikkansapitävyyttä, vaan tuoda uusia näkökulmia jo tiedettyihin tutkimamme ilmiön osiin. Teoriasidonnaisessa analyysissä olemme tulkinneet aineistoa ja koonneet sen mielestämme loogiseksi kokonaisuudeksi, jonka oleellinen osa on todellisuuden ymmärtäminen inhimillisessä toiminnassa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219; Tuomi & Sarajärvi 2003, 99–110, 116.)

Haastattelun etu lomakkeisiin verrattuna on se, että tutkijalla on mahdollisuus havainnoida sisällön lisäksi sitä, miten tutkittava asian ilmaisee. Koska tutkimuksemme tarkoitus on selvittää puhtaasti opettajien mielipiteitä ja ajatuksia, päätimme keskittyä litteroinnissa äänen painotusten ja muiden vivahteiden sijasta sanatarkkaan puheen kirjoittamiseen. Valitsemamme sisältöön keskittyvä litterointitapa oli aineiston analyysitavan kannalta käyttökelpoisin, sillä se tuki aineiston tulkintaan tarvittavaa teemoittelua. Noin tunnin pituiset haastattelut litteroitiin kasettinauhoitusten perusteella kesä-elokuussa 2006. (Hirsjärvi ym. 2007, 217.)

Aineiston keruu- ja litterointivaiheiden jälkeen olemme tehneet analyysia vaihe vaiheelta seurailleen asettamiimme teemoja, jotka osittain liittyvät käyttämiimme teorioihin. Haastatteluilla keräämäämme aineistoa oli lopulta 51 sivua ja käsittelemisen helpottamiseksi merkitsimme muutamien lukukertojen jälkeen niin kyselylomakkeiden kuin haastatteluiden litterointiversioiden sisällöt värikoodeilla. Erityisesti haastatteluaineistossa teemahaastattelulle tyypillisesti keskustelu saattoi ajautua aiemmin puhuttuun tai jopa seuraaviin aiheisiin kuten myös aivan sivuraiteille, jolloin tulkinnan helpottamiseksi oli tärkeää selvittää kohdat, joissa puhuttiin juuri tiettyyn teemaan liittyvästä asiasta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 149-153) mukaan ihmisten tutkimiseen liittyy olettaamus, että heidän käyttäytymisensä olisi ennustettavaa. Samoin toisen ajatuksia tutkittaessa saattaa tutkija ajatella tutkittavan tarkoittaneen sitä, minkä tutkija näkee tärkeäksi. Siksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa ongelma tulisi tulkita kahdesti. Omassa tutkimuksessamme kahden tutkijan läsnäolo, eli niin sanottu tutkijatriangulaatio, mahdollistaa syvemmän analyysin, joka perustuu siis kahteen

näkemykseen käsiteltävästä asiasta. Aineisto on luettu useaan kertaan ja sen merkityksestä on käyty keskustelua. Kahden tutkijan läsnäolo estää tulkinnat, joissa tutkija poimii aineistosta vain sen, mikä hänen mielestään on tutkimuksen kannalta oikeaa. Omassa tutkimuksessamme erittelimme aineistosta kaikki tiedonantajien käsittelemät aiheet ja poimimme niistä ne, jotka käsittelevät aihettamme. Osa mielenkiintoisista haastatteluissa käydyistä keskusteluista oli siis tutkimuksemme kannalta tarpeetonta. (Hirsjärvi ym. 2007, 228.)

Selvitetyämme teemoihin liittyvät aineiston kohdat, vertasimme haastatteluja ja kyselylomakkeita toisiinsa ja keräsimme niistä kokonaisuudet, joissa tulee esiin tärkeää informaatiota. Tutkimuksessamme esittelemme aineiston läheisesti liitettynä teoriaosuuksiin, koska uskomme sen palvelevan tutkimuksen ymmärrettävyyttä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusraportissa käytetyt aineistolainaukset, joiden avulla myös lukijan on helpompi seurata tutkimuksen etenemistä ja tekemiämme valintoja tulkinnan suhteen. (Hirsjärvi ym. 2007, 228.)

## **2.2 Tutkimuksen käsitteet**

Tutkimuksemme aiheeseen liittyy paljon moniselitteisiä käsitteitä, joiden merkityksiä avaamme helpottaaksemme tutkimuksen ymmärrettävyyttä sekä selvittääksemme, miten itse olemme käsitteet ymmärtäneet.

### **2.2.1 Etiikka ja moraal**

Kasvatustieteiden ja filosofian kirjallisuudessa käsitteitä etiikka ja moraal käytetään vaihtelevasti erilaisin painotuksin. Jos moraal ja etiikka halutaan erottaa toisistaan, luokitellaan etiikka moraal teoreettisemmaksi käsitteeksi. Etiikalla tarkoitetaan filosofisia teorioita moraal luonteesta ja järjestelmällisiä yrityksiä ilmaista moraal sisältöjä toimintatapojen ja normatiivisten periaatteiden avulla. Etiikan avulla yksilö perustelee omaa toimintaansa ja moraaliaan. Vaikka etiikan teorioissa on vaihteluja, niiden kaikkien mukaan eettiseen toimintaan kuuluu myös toisten ihmisten huomioon ottaminen. Elämän kokonaisuuden kannalta olisi ihmisen itse hyvä ymmärtää omia eettisiä käsityksiään, sillä etiikan periaatteet eivät ole yhtä selväpiirteisiä kuin laki. Lain valvominen kuuluu oikeuslaitokselle, kun taas etiikka muistuttaa lähemmin hyvän käytöksen etikettiä. (Hoffmann 1996; Niiniluoto 2005; Tirri 1998, 9-10; Yrjönsuuri 1996, 10-11.)

Etiikkaan verrattuna moraalilla viitataan enemmän konkreettisiin arvoihin ja normeihin sekä yksilön käsityksiin oikeasta ja väärästä tai hyvästä ja pahasta. Vaikka moraalinäkemystä on useita, on ihmiselle luontaista, että hänellä on jokin moraalit. Moraali ohjaa ihmisen toimintaa yhteisössä kyseessä olevan kulttuurin mukaan. Kulttuurisidonnaisuudesta huolimatta moraalit edellyttää toimiakseen yksilön omaa sitoutumista. Moraalisubjektilla tarkoitamme henkilöä, joka kykenee tekemään eron oikean ja väärän välillä. Hän pystyy myös käyttämään tätä erottelua pohtiessaan vaihtoehtoisia tekoja ja valitessaan vapaasti niiden väliltä, jolloin hän myös kantaa moraalista vastuuta teoistaan. Niiniluodon (2005) mukaan kyky olla moraalinen subjekti pohjautuu ihmislajin perimään. Hän toteaa kuitenkin Sintoseen (2003) viitaten, että kulttuurillisten moraalinäkemysten vaihtelevuuden ja etiikan teorioiden moninaisuuden perusteella moraalit sisältö ei ole biologisesti määräytynyt. Tutkimuksemme käsittelee lähinnä moraalit käytännöllistä puolta ja käsitteenä moraalit painottuu lähdekirjallisuudessa enemmän. Tämän vuoksi etiikasta ja moraalista puhuessamme käytämme omassa tutkimuksessamme ensisijaisesti käsitettä moraalit. (Hoffmann 1996; Niiniluoto 2005; Tirri 1998, 9-10; Yrjönsuuri 1996, 10-11.)

Puhuessamme moraalista tarkoitamme lähinnä länsimaalaista moraalikäsitystä eli niitä arvoja ja normeja, jotka ovat yleisesti yhteiskunnassamme hyväksytyjä. Näemme moraalit erityisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvinä arvoina, normeina ja sääntöinä. Yhdymme Airaksisen (1993a, 62-77) käsityksiin moraalit preskriptiivisyydestä, universaalisuudesta, autonomisuudesta sekä yliveraisuudesta. Hänen mukaansa preskriptiivisyydessään moraalit ei ainoastaan kuvaa asioita, vaan se kehottaa tai kääsee ihmistä toimimaan ja ottamaan kantaa valintoihin. Universaalisuuden eli yleisyyden mukaan moraalit ei ole sidoksissa yksittäisiin henkilöihin, vaan se koskee kaikkia ihmisiä samanlaisissa oloissa. Rationaalisen olennon tulisikin toimia kunnioituksesta yleistä moraalilakia kohtaan eikä ainoastaan omien halujen ja tunteiden ohjaamana (Häyry & Häyry 1997, 180). Eli jos hyväksyy itseltään tietynlaisen käyttäytymisen, on samanlainen käyttäytyminen hyväksyttävää myös muiden tekemänä. Moraalit autonomisuus eli itsenäisyys merkitsee sitä, että moraalit ei voi kokonaan perustella muiden arvojen, esimerkiksi valtaan, taiteeseen tai rahaan liittyvien arvojen avulla. Näiden lisäksi moraalit on yliveraista eli tärkeintä ihmiselle, koska inhimillinen toiminta perustuu siihen.

Käytämme termejä moraalidilemma ja moraaliongelmalla kuvaamaan sellaista moraalista asiaa tai tilannetta, jonka ratkaiseminen ei ole itsestään selvää ja vaatii näin ollen älyllisiä ponnisteluja. Moraaliongelmalla voi johtua joko siitä, ettei yksilö tiedä mikä on oikein tai siitä, ettei yksilö tee



oikein, vaikka tietäisikin kuinka tulisi toimia. Moraalisäännöt ovat niitä sääntöjä, joiden avulla elämä yhteisössä on mahdollista sekä toimivaa. (Airaksinen 1993a, 17.)

## 2.2.2 Arvot

Koulu pyrkii kasvattamaan hyviä ihmisiä eli yksilöitä, jotka ovat omaksuneet yleisesti yhteiskunnassamme hyväksi määritellyt arvot ja niiden mukaan käyttäytymisen. Arvot voidaan määrittellä joko yksilöllisiksi mieltymyksiksi, yhteisöllisiksi sopimuksiksi tai sinällään todellisuuteen kuuluviksi (Puolimatka 1996, 120). Kasvatuksen kannalta on kuitenkin ongelmallista, ettei ehdotonta totuutta arvojen syntyperästä ja olemassaolosta voida selittää. Kasvatuskäytännön kannalta arvoja tulisikin tarkastella sellaisesta näkökulmasta, että ne ovat olemassa sellaisinaan eikä vain yksilöllisinä mieltymyksinä tai yhteisöllisinä sopimuksina, sillä ilman objektiivista arvoperustaa inhimillinen elämä yhteisössä ei olisi mahdollista. Esimerkiksi jos toisen vahingoittaminen olisi moraalisesti väärin vain siksi, että se on laissa määrätty, olisi elämä yhteisössä ilman tätä lakia mahdotonta. Vaikka tämä moraalisen elämän periaate hieman rajoittaa yhteisössä elävien yksilöiden vapautta, se on kuitenkin merkittävä vapauden edellytys. Vaikka on epäselvää, kuka viimekädessä sanoo, mikä on arvokasta, oikeudenmukaisuus sekä totuus ja hyvyys ovat olemassa riippumatta ihmisten niitä kohtaan osoittamasta arvostuksesta. Arvojen noudattaminen ja ylläpitäminen on ihmisen rationaalisen toiminnan päämäärä, johon voidaan pyrkiä muun muassa arvokeskustelun avulla. Arvokeskustelussa voidaan käsitellä moraaliongelmia teoreettisella tasolla ja pohtia arvojen merkitystä sekä olemassaoloa. (Airaksinen 1993a, 130-133; Puolimatka 1996, 110-112, 116; Puolimatka 1997, 110-112.)

Myös Raili Kaupin (1985) mukaan arvoilla on tietty yleisinhimillinen pätevyys eli ne ovat arvoja kaikille ihmisille. Kaikki ihmiset eivät kuitenkaan koe arvoja samalla tavoin, sillä ihminen ei välttämättä tunnista arvosuhteita tai saattaa kieltää arvon. Arvokokemus voi näyttäytyä eri tavoin tai eri kohteissa, mutta arvo sinänsä on pysyvä. Myös arvon kieltäminen edellyttää arvon kokemisen. Arvo eroaa pelkästä arvostuksesta siinä, että arvostus on luonteeltaan subjektiivista ja liittyy haluamiseen ja tavoitteisiin kun taas yleisinhimilliset arvot ovat olemassa ideaalisesti eli niitä ei voi palauttaa mihinkään muuhun. Ideaalisina olentoina arvot muodostavat hierarkisen systeemin. Täsmennetyssä mielessä arvoiksi voidaan kutsua niitä oloita, jotka ovat arvokäsitteiden hierarkiassa korkeinta loogista tyyppiä, jolloin niistä voidaan käyttää myös nimitystä idea.

Arvokäsitteet voidaan jakaa itsearvoihin ja välinearvoihin. Hyvä elämä ja inhimillisen toiminnan mielekkyys edellyttävät, että jotakin sinänsä arvokasta on olemassa. Kun tutkimuksessamme käytämme käsitettä arvo, tarkoitamme juuri itsearvoa, jotakin, joka on arvo sinänsä. Välinearvo ei itsessään ole arvokas, vaan se on arvo ainoastaan toimiessaan välineenä jonkin muun saavuttamisessa. Ihminen voi tavoitella jotakin välinearvoa saavuttaakseen sen avulla jonkin muun tavoitteen, mutta välttyäkseen mielettömyydeltä täytyy välinearvojen tavoittelun lopullisena päämääränä olla jokin itsearvo. (Kauppi 1985.)

Yhteiskunnan arvot ohjaavat myös opettajan toimintaa kasvattajana. Opettajan tulee kasvatustavoitteita asettaessaan jatkuvasti muistaa olemassa olevat objektiiviset arvot samalla, kun hän peilaa tavoitteita suhteessa sekä kasvatettavan että yhteiskunnan arvoihin. Opettajan ammatillinen moraalinen eli eetos on sitoutumista ja vastuunottoa työhön kuuluvista asioista sekä oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden moraalinäkökulmien huomioon ottamista ja tasapainottamista eri tilanteissa. Opettajan ammatillinen moraalinen ilmenee näiden kolmen näkökulman huomioon ottamisena ammatillisessa päätöksenteossa sekä hänen käyttämässään kasvatustrategioissa. (Puolimatka 1996, 112; Tirri 1996.)

### 2.2.3 Indoktrinaatio

Indoktrinaatio on harhaanjohtavaa, yksinkertaistavaa, yksisuuntaista ja piilovaikutteista opetusta. Käytämme indoktrinaation käsitettä koskemaan luokkahuoneopetuksen kaltaisissa tilanteissa tapahtuvaa opetusta, jossa opettaja ja oppilaat ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Indoktrinaatio on mahdollista vain auktoriteettisuhteessa, jossa auktoriteetilla on etuoikeutettu asema toisen yksilön mielipiteisiin vaikuttamisessa. Indoktrinaation vaikutuksesta yksilö ei saa valmiuksia itsenäiseen kriittiseen arviointiin. Kuka tahansa voi syyllistyä indoktrinaatioon niin tietoisesti kuin tiedostamattaankin, sillä yksilöllä voi olla tarve vakuuttaa toiset oman mielipiteensä oikeellisuudesta, vaikka hänellä ei olisikaan päteviä perusteluja omalle kannalleen. Yksilön voi olla vaikea myöntää, että toisilla voi olla asiasta laaja-alaisempi ja perustellumpi käsitys kuin hänellä itsellään. Tällainen tilanne voi olla erityisen hankala, jos oppilaalla on opettajaa laajempi tietämys opetettavasta asiasta. (Puolimatka 1997, 15-17.)

## 2.2.4 Lions Quest

Lions Quest –kasvatusohjelma on osa kansainvälisen Lions Clubs International (LCI) palvelujärjestön toimintaa. Lions-järjestö toimii suuressa osassa maailmaa Quest-ohjelmien taloudellisena ja hallinnollisena tukena jättäen koulutustyön Quest-ohjelmasta vastaaville. Suomessa Quest-järjestö toimii yhteistyössä opetusalan ammattijärjestön OAJ:n sekä Irti Huumeista ry:n kanssa. Alun perin Yhdysvalloissa kehitetty Quest-ohjelma muokattiin Suomen oloihin OAJ:n aloitteesta vuonna 1997 järjestetyn Elämäntyönä tulevaisuus –projektin puitteissa, joka oli OAJ:n koulutuksen ja edunvalvontatoiminnan kehittämisohjelma. Tällä hetkellä Quest-ohjelman käyttöä suositellaan OAJ:ssä keinona saavuttaa perusopetuslain asettamat kasvatustavoitteet. Tervettä kasvua tukevan Lions Quest –ohjelman tavoitteena on ohjata lapsia ja nuoria kunnioittamaan itseään ja toisiaan sekä sitoutumaan perheisiinsä, myönteisiin toverisuhteisiin, kouluun, lähiyhteisöön sekä laajempaan yhteiskuntaan. (Savolainen 2004, 3-4.)

### **3 Arvot kasvatuksen perustana**

Arkikielessä sana arvo käytetään useissa eri merkityksissä. Arvoista keskusteltaessa keskustellaan aina myös jostakin korkeammasta hyvästä ja hyvästä elämästä. Nykyisin arvoista tai hyvästä elämästä puhuttaessa huomio kiinnitetään usein ulkoisiin, materialistisiin tekijöihin ja elämän laatuun eikä niinkään elintasosta riippumattomaan hyvään elämään.

Pyrimme tässä kappaleessa selventämään arvon käsitettä ja ottamaan kantaa erilaisiin arvoteorioihin. Pohjaamme ajatuksemme erityisesti Max Schelerin ja hänen teorioitaan tutkineiden Ulla Solasaaren ja Tapio Puolimatkan käsityksiin arvoista. Eettisten kasvatuskäsitteiden ja ihanteiden muutosta kuvaamme Leevi Launosen sekä Juhani Tähtisen tekemien väitöskirjatutkimusten perusteella.

#### **3.1 Arvot ja niiden järjestys Max Schelerin teorian mukaan**

Max Schelerin ajattelu perustuu fenomenologiseen kasvatustieteen ajatteluun, jonka ideana on tutkia, miten maailma ilmenee ihmisen tietoisuudelle. Perusajatuksena on, että maailma ilmenee eri ihmisille erilaisena heidän lähtökohdistaan ja suuntautumisestaan riippuen. Max Scheler korostaa arvoteoriassaan arvo-objektivismia ja absolutismia ja samalla vastustaa kaikkia relativistisia ajattelutapoja. Arvo-objektivismi ja absoluuttisuus perustuvat näkemykseen, jonka mukaan arvot ovat apriorisia tosiasioita, jotka asettuvat keskenään hierarkkiseen järjestykseen. Ihminen ei voi vaikuttaa arvoihin tai niiden väliseen järjestykseen millään tavoin, vaan ne ovat täysin ihmisestä riippumaton osa todellisuutta. Scheler on myös arvotiedon suhteen kognitivisti siltä osin, että hän uskoo ihmisen voivan saada luotettavaa tietoa arvoista ja niiden järjestyksestä. Vallitseva eetos eli historiallinen ja paikallinen moraalinen asennoituminen voivat kuitenkin joko edistää tai rajoittaa arvojen esille tulemistä eikä arvomaailma koskaan voi tulla kokonaisuudessaan subjektille annetuksi. (Puolimatka 1999, 118; Solasaari 2003, 79-80, 121, 171.)

Scheler vastustaa erityisesti arvorelativistisia suuntauksia, sillä niissä keskeisiä eivät ole arvot vaan ne mielipiteet, joita arvoista esitetään. Arvorelativismissa hyvä ei ole absoluuttista hyvää, vaan moraalisuuden toiminnan pohjaksi haetaan yhteistä kantaa. Schelerin mukaan arvot tulevat annettuina eivätkä ole subjektin valinnan kohteita tai riippuvaisia hänen arvostuksistaan. Arvojen järjestykseen asettaminen ei ole valinta vaan spontaani toiminto, järjestykseen asettamisen akti,

jonka mukaan arvot asettuvat muuttumattomaan arvojen hierarkiaan. Järjestykseen asettamisen akti toimii perustana arvomaailman laajentumiselle, jota seuraa arvoisältöihin perehtymiseen ja omaksumiseen johtava tuntemisen akti. Järjestykseen asettamisen ja arvojen tuntemisen akteja korkeampi tunneakti on rakkaus, jonka avulla järjestykseen asettamisen ja tuntemisen aktit ulottuvat yhä laajemmalle niin, että yksilön arvomaailma kasvaa ja täydentyy. Vääristyneenä rakkaus muuttuu vihaksi, joka estää alempia tunneakteja toimimasta, jolloin yksilön arvomaailma kapenee ja rajoittuu. (Scheler 1985, 86-89; Solasaari 2003, 79-81, 135.)

Schelerin mukaan arvot jakautuvat positiivisiin ja negatiivisiin arvoihin. Sekä positiivisen arvon esiintyminen että negatiivisen arvon poissaolo ovat positiivisia arvoja, negatiivisen arvon esiintyminen ja positiivisen arvon poissaolo taas negatiivisia arvoja. Sama arvo ei voi olla sekä positiivinen että negatiivinen. Scheler jakaa arvot itseisarvoihin (self-values) ja seurausarvoihin (consecutive values), joihin myös välinearvot (tool-values) kuuluvat. Itseisarvo on arvo sinänsä, muista arvoista riippumaton arvo. Seurausarvot liittyvät ilmiöihin ja toisiin arvoihin. Arvojen symboleilla, kuten rahalla, ei ole ilmiöön liittyvää arvoa, siksi symbolit eivät ole seurausarvoja. Välinearvot ovat seurausarvoja, koska ne liittyvät itseisarvoihin. Myös symboliset arvot ovat seurausarvoja toisin kuin pelkät arvojen symbolit, sillä symboliset arvot liittyvät ilmiöihin, kuten esimerkiksi maan lippu tai sakramentaaliset esineet ja asiat. Symboliset arvot saavat arvonsa siitä, että ne edustavat jotakin pyhää, jolloin ne ovat enemmän kuin pelkkiä arvojen symboleita. Arvojen symbolit mittaavat vain arvon määrää ja suuruutta tai pienuutta, eivät arvon asettumista arvohierarkiassa. (Scheler 1985, 81-83, 103-104; Solasaari 2003, 79.)

Arvot asettuvat hierarkkiseen järjestykseen siten, että alimpina ovat aistitoimintojen kautta koettavat miellyttäviin ja epämiellyttäviin asioihin liittyvät arvot. Näiden jälkeen seuraavana tulevat vitaaliset arvot eli elämän- tai hyvinvointiarvot, joihin kuuluvat erilaiset elämäntuntoihin liittyvät tila-arvot, esimerkiksi terveys ja vanheneminen. Vitaaliset arvot ovat sidoksissa kehoon tai fyysiseen ympäristöön. Kolmannella tasolla ovat henkiset arvot, jotka ovat riippumattomia kehosta ja fyysisestä ympäristöstä. Ne tulevat annettuina henkisissä tuntemisen akteissa. Henkiset arvot jakautuvat kolmeen ryhmään: esteettisiin arvoihin, oikean ja väärän arvoihin sekä puhtaan filosofisen totuustiedon arvoihin. Kaikki muut arvot toimivat symboleina ylimmän arvotason muodostaville pyhyiden ja epäpyhyiden arvoille. Pyhän arvot tulevat esille vain absoluuttisina annetuissa kohteissa ja niiden kohtaaminen johtaa tila-arvoihin, kuten autuuteen. Pyhän arvoalueen ydinarvo on persoona-arvo, joten persoonaan kohdistuvassa rakkauden aktissa pyhän arvot kohdataan alkuperäisimmillään. Scheler kuvailee arvojen olevan sitä korkeampia, mitä

pysyvämpiä ja kestävämpiä ne ovat, mitä vähemmän ne perustuvat muille arvoille, mitä syvempi tyytyväisyyden tunne niihin liittyy ja mitä vähemmän niihin liittyvä tunne on riippuvainen arvonkantajasta. (Scheler 1985, 90; Solasaari 2003, 79-81.)

Schelerin moraalifilosofiassa persoona-arvo edustaa korkeinta mahdollista arvoa. Persoona voi olla sekä yksilöpersoona että yhteisöpersoona, joka muodostuu useammasta yksilöpersoonasta. Scheler näkee persoonan ainutlaatuisena yksilönä ja moraalisesti arvokkaan rakkauden rakkautena persoona-arvoon. Persoonaan kohdistuva rakkaus on absoluuttista rakkautta, joka ei muutu kohteen vaihtuessa. Ainoastaan persoona voi olla moraalisesti hyvä tai paha, kaikki muut asiat voivat olla moraalisesti hyviä tai pahoja vain suhteessa persoonaan. Ainoastaan persoona voi olla moraalisten arvojen kantajana. Persoonaan liittyvät arvot ovat persoonan itseisarvo ja hyveen arvo, joten persoonaan liittyvät arvot ovat korkeampia kuin esineisiin tai tapahtumiin liitettävät arvot. Persoonaan ei voida koskaan liittää asioihin tai tapahtumiin liitettäviä arvoja, kuten esimerkiksi hyödyllisyyttä. Schelerin mukaan eettisten arvojen kantajia ei voida kohdella objekteina, kohteina tai päämäärinä, jolloin myöskään persoona tai hänen tekonsa eivät voi olla objekteja. (Scheler 1985, 85-86, 100; Solasaari 2003, 168-170.)

### **3.2 Kasvatuseriteetin muutos**

Lasten kasvatuseriteetti sekä vanhempien ja lasten välisen suhteen laatu on vaihdellut eri yhteisöissä ja eri aikakausina. Yhteiskunnan tila määrittää omalta osaltaan vallalla olevan suuntauksen ja sen mukaan kasvatuseriteetissä korostuvat tietyt näkemykset. Tutkija Juhani Tähtinen on väitöskirjassaan *Miten kasvatetaan pikkulapsia* (1992) selvittänyt vuosina 1850-1889 ilmestyneiden kasvatuseriteetistä käsittelevien lehtiartikkelien sekä kasvatuseriteetillisuuden pohjalta kasvatuseriteettien ja -suuntausten muutoksia Suomessa. (Tähtinen 1992, 39.)

Vaikka Tähtinen on rajannut aineiston 1800-luvun puolestavälistä eteenpäin, hän uskoo vahvasti, että uskonnollinen eriteetti on vallinnut Suomessa aina 1600-luvusta lähtien. Lasta kasvatettiin ensisijaisesti iankaikkisuutta varten. Kasvatuseriteetissä maanpäälliseen elämään tuli lapsi ehdollistaa tottelevaisuuteen, ylempiensä kunnioittamiseen, hyviin tapoihin ja ahkeruuteen. Tämä uskonnollisen kasvatuseriteetin kausi kukoisti vuosina 1850-1889. Sen jälkeen alettiin elää ensimmäisessä kasvatuseriteetien murroskaudessa, jolloin uskonnollisten näkemysten rinnalle tuli uusi lääketieteellinen lastenkasvatuseriteetistö. Tällöin alettiin kiinnittää huomiotta myös lapsen

fyysiseen hoitoon. Varsinainen lääketieteellinen kasvatustieteellinen kausi oli vuosina 1920-1934, jolloin erityisesti äitien vastuuna oli huolehtia ensisijaisesti lasten fyysisestä hyvinvoinnista. Toisen kasvatustieteellisen murroskaudeksi sanotaan vuosia 1935-1955, jolloin lääketieteellisten näkemysten rinnalle tuli psykologiseen tietämykseen perustuvia näkemyksiä. Tällöin suosittiin behavioristista kasvatustapaa, mutta myös psykoanalyttisia ja normatiivis-maturatiivisia näkemyksiä esiintyi kasvatuskirjallisuudessa. Varsinainen psykologisen kasvatustieteellisen Tähtinen näkee alkaneen 1950-luvun puolivälissä. Tällöin behavioristinen kasvatustieteen näkemys jäi taka-alalle ja aluksi normatiivis-maturatiivinen näkemys korosti lapsen luonnollista kasvua ja kehitystä. Vanhemmat nähtiin perushoidon ja turvallisuuden antajina sekä lapsen toimintamahdollisuuksien luojina. Kasvatustieteen tuli perustua maalaisjärkeen ja vanhemmille ei enää tuputettu strukturoituja sääntöjä lasten oikeaoppisesta käsittelystä. Seitsemänkymmentäluvulta lähtien korostunut kognitiivinen suuntaus keskittyi lapsen kognitiivisten taitojen, kuten kielellisten perustaitojen kehittämiseen. Kasvatustieteen strukturointi palasi osittain erilaisten lapsen päivään kuuluvien leikkituokiosuositusten myötä. Kasvatustieteen suosittiin muun muassa lapsen ajattelukyvyyn, kielen, luovuuden ja hienomotoriikan tukemista. Kahdeksankymmentäluvulla alettiin kääntyä humanistiseen suuntaan eli lapsi nähtiin aktiivisena yksilönä ja korostettiin lapsuuden itseisarvoa. Lapsi tuli nähdä tasavertaisena vanhempiinsa nähden ja kasvatustoiminta perustui lapsen kunnioitukseen. (Tähtinen 1992, 221-230.)

Suomessa kasvatustieteen näkemysten muutokseen on kuulunut lapsikeskeisyyden eli lapsesta käsin lähtevän kasvatustieteen hiljattainen lisääntyminen. Ainoastaan sielun hyvinvoinnista huolehtiminen on muuttunut kokonaispersoonallisuudesta ja siihen liittyen lapsen hyvästä fyysisestä olotilasta huolehtimiseen. Kasvatustieteen strategiat ovat muuttuneet kaavamaisuudesta joustavuutta ja yksilöllisyyttä korostaviksi ja vanhemmista on tullut lapsensa hoidon asiantuntijoita. (Tähtinen 1992, 230-231.)

### **3.3 Moraalisten ihanteiden muutos**

Koulun moraaliset ihanteet ovat muuttuneet 1860-luvulta lähtien yhteiskunnan kehittymisen myötä syntyneiden painotusten mukaan. Launonen (2000) on jakanut väitöskirjassaan Eettinen kasvatustieteen suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle moraaliset ihanteet persoonallisiin, interpersoonallisiin, yhteiskuntaeettisiin, luontoon liittyviin, metafysiisiin ja uskonnollisiin osa-alueisiin. Kullakin alueella on tapahtunut muutosta tultaessa 1860-luvulta

1900-luvun loppuun, vaikka jotkin arvot ovat säilyttäneet asemansa nykypäivään asti. Yksilön persoonaan liittyvistä arvoista ovat totuudellisuus, ahkeruus, yritteliäisyys ja terveet elämäntavat säilyneet tärkeinä. 1950-luvulle mentäessä jäi ihanteista pois kohtuullisuus, vaatimattomuus ja kiitollisuus, ja itsehillinnän arvostus näkyy vain murto-osassa opetussuunnitelmia. Hyvinvointivaltion kehittyessä ei oppilasta enää 1900-luvun lopulla haluttu rajoittaa, joten yksilöidyt henkistä sitkeyttä kuvastavat ihanteet, kuten kärsivällisyys ja kestävyys, jäivät pois. Hyvän itsetunnon vaatimus on muuttunut elämänhallinnan hyveeksi. Kun nuorison päihdeongelmat lisääntyivät, korostui terveellisten elämäntapojen arvostus selkeästi. (Launonen 2000, 306-308.)

Yhteiskunnan moniarvoistumisen ja kansainvälistymisen myötä 1950-luvun jälkeen erilaisuus olikin hyväksyttyä, koska yhteistä moraalista käyttäytymiskoodia ei haluttu korostaa. Tällöin suvaitsevaisuudesta tuli tärkeä moraalinen ihanne. Toinen merkittävä muutos oli se, että epäitsekkyuden ja uhrautuvuuden tilalle tuli sosiaalisuus ja tasa-arvoinen vuorovaikutus. Näiden ohella pysyivät tärkeinä yksilön interpersoonallisen alueen hyveinä rehellisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, kohteliaisuus ja auttavaisuus kaikkien koulu-uudistusten aikana. (Launonen 2000, 308.)

Yhteiskuntaeettisesti ajatellen ovat lainkuuliaisuus, työnteon arvostaminen ja oikeudenmukaisuus säilyneet arvostettuina ihanteina. Isänmaallisuus on vaihtunut suomalaisen kulttuurin arvostamiseen, ja kansainvälistymisen myötä erityisesti 1970-luvulla otettiin harppaus kohti ekologista tietoisuutta, kansainvälistä tasa-arvoisuutta ja globaalia vastuuta tulevaisuudesta. Samalla kun vahvistettiin yksilöllistä individualismia, kuljettiin kohti yhteiskuntaeettisesti suuntautunutta globaalia maailmankansalaisuutta. Luontoon liittyvissä ihanteissa on tultu luonnon ihailusta ja romantisoinnista kohti ekologista tietämystä ja kestävään kehitykseen sitoutumista. (Launonen 2000, 308-309.)

Koulun alkuaikoina moraalisia ihanteita pohjattiin vahvasti metafysiisiin ja teologisiin perusteisiin, kunnes uskonnollisen arvoetiikan merkitys pienentyi ja etiikasta tuli sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä asia. Tosin nykyäänkin opetussuunnitelmissa mainitaan totuuden, elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen, joita voidaan pitää metafysisinä arvoina. 1950-luvulta lähtien hyvä kansalainen ja hyvä kristitty on nähty toisistaan erillisinä. Peruskoulun opetussuunnitelmissa uskonnolla nähtiin olevan lähinnä psykologinen vaikutus oppilaan persoonallisuuden kasvuun. (Launonen 2000, 309-310.)



### 3.4 Eettisen kasvatustajattelu merkityshorisonttien muutos

Kansakoulun perustamisen jälkeen eettinen kasvatustajattelu on voitu jakaa viiteen erilaiseen merkityshorisonttiin sen mukaan, mihin eettinen ymmärrys on pohjautunut ja mikä on ollut sen suuntaus. Ilmestymisjärjestyksessä nämä merkityshorisontit ovat uskonnollinen etiikka, absoluuttiseen Järkeen kasvaminen, siveelliseen maailmanjärjestykseen perustuva hallinta, sosiaalinen toiminta ja yksilöllinen valinta (Launonen 2000, 319). Kansakoulun perustamisesta noin 1920-luvulle asti uskottiin elämää ohjaavien moraalisten sääntöjen olevan lähtöisin Luojalta, joten eettiset arvot ja normit olivat objektiivisia ja ne tuli hyväksyä itsestänselvyyksinä. Opettajat ohjasivat oppilaita kohti kunnan kansalaisen arvomaailmaa ja moraalisia ominaisuuksia, joiden asiantuntija opettajan itsensä täytyi olla. Sosiaalisen häpeän uhka edesauttoi moraalin yhdenmukaisuutta ja kansalaisten yhteisten arvojen toteuttamista. Eettinen tietoisuus tarkoitti ymmärrystä oman elämän osuudesta yhteiseen kokonaisuuteen tai tarkoitukseen. (Launonen 2000, 298-299.)

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa eettinen objektivismi ja kollektiivinen moraalit olivat yhä vallalla, mutta enää ei uskottu pelkän järjen auttavan ihmistä valitsemaan moraalisesti oikein. Nominalistisen tahtokäsityksen mukaan järki ohjaa tahtoa toimimaan, mutta tahtoa ohjaavat ihanteet, joten tahtoa hyvään tuettiin painottamalla koulukasvatuksessa siveellisiä tunteita, jaloja aatteita sekä ihanteellisuutta. Koulukasvatuksessa otettiin myös entistä paremmin huomioon lapsen terveen itsetunnon kehittäminen. 1920-luvun jälkeen objektiivisen etiikan taustalla nähtiin yhä enenevässä määrin uskonnollisen painotuksen lisäksi universaali siveyslaki. Oppilaan vapauttaminen uskonnonopetuksesta tuli mahdolliseksi ja myös vapautettuja oppilaita haluttiin ohjata eettisten sääntöjen tuntemiseen. Vaikka objektiivisella etiikalla oli nyt kahdenlaisia perusteluja, pidettiin moraaliarvoja kaikille yhteisinä. (Launonen 2000, 299-300.)

Maalaiskansakoulun ja kansakoulun opetussuunnitelmien välinen aika (1925-1952) oli siirtymäkausi, jolloin teologinen ajattelutapa siveellisestä maailmanjärjestyksestä jäi taka-alalle ja eettisen kasvatuksen lähtökohdiksi omaksuttiin pragmaattinen totuuskäsitys ja kulturalistinen ihmiskäsitys. Arvokäsitys vaihtui eettiseksi konstruktivismiksi, jolloin kasvatuksen päämäärää ei haluttu ennalta päättää, vaan sen tuli muuttua ajan mukana. Objektiivisina ja kaikkia kansalaisia sitovina arvoina nähtiin ainoastaan demokratiaan kannustavat yhteiskunnalliset arvot, mutta muuten yksilöiden omille arvonäkemyksille annettiin tilaa. Koulukasvatuksen kannalta se merkitsi

sitä, että moraalista vaikuttamista ja yhteiskunnallista yhdenmukaistamista pyrittiin vähentämään. (Launonen 2000, 301.)

Peruskoulu uudistuksen myötä alettiin yksilön moraalisisista hyveistä siirtyä yhä enemmän kohti yhteiskuntaeettisen vastuun ymmärtämistä. YK:n ihmisoikeuksien julistus ilmaisi kasvatuksen arvoperustan, mutta monikulttuurisessa yhteiskunnassa eettiset arvot nähtiin subjektiivisina ja sopimuksenvaraisina. Koulukasvatus painotti individualistista kehitystä. Erityisesti yhteiskunnan aatteellinen liberalisoituminen, kritisointi kasvatuksellista vallankäyttöä vastaan, itsensä toteuttamista korostava ihmiskäsitys sekä kognitiivisen ajatteluprosessin huomioiminen moraalin kehityksen tukemisessa ovat edistäneet yksilöllistymiskehitystä 1900-luvun lopulla. Postmoderni aika pirstaloi myös käsityksen pysyvästä totuudesta, moraalista, luonteesta ja minuudesta ja toi mukanaan käsityksen näistä tekijöistä sosiaalisina ja kulttuurisina ilmiöinä. (Launonen 2000, 302.)

Ennen vuosituhanen vaihdetta koulukasvatuksen pohjana nähtiin ilmentymiä konsekventiaalisesta etiikasta, jolloin yksilö nähdään omaa hyvää tavoittelevana olentona, joka arvioi moraalisia dilemmoja niiden käytännön seuraamusten perusteella. Yksilö arvioi itse, mitä totuus ja moraalit hänelle yksilöllisesti merkitsevät. Kasvatusajattelu on siis muuntunut oppilaan moraalisen luonteen kasvatuksesta oppilaan yksilöllisen persoonallisuuden kehittämisen tukemiseen. Yhteisöllisyys on vaihtunut yksilöllisyyteen, jonka uhkana on moraalisen luonteen kääntyminen narsistiseksi. (Launonen 2000, 303, 324-325.)

## **4 Moraalin opettamisen tärkeys jälkimodernissa yhteiskunnassa**

Moraalin opettaminen ja arvojen esiintuominen on aiemmin ollut luonnollinen osa kasvatusta ja opetusta. Jälkimodernissa yhteiskunnassa yhteinen arvopohja ei ole itsestään selvyys, vaan arvot nähdään ennemminkin yksilöllisinä mieltymyksinä tai yhteisinä sopimuksina. Yhteiskunnan yleinen tila ja käsitys arvoista heijastuvat myös kasvatukseen ja lasten elämään. Nykyinen jälkimoderni yhteiskunta tarjoaa melko erilaisen kasvualustan kuin esimerkiksi arvoobjektivistinen yhteiskunta.

Tässä kappaleessa pyrimme luomaan monipuolisen kuvan jälkimodernista yhteiskunnasta ja sen arvomaailmasta. Pohdimme jälkimodernin yhteiskunnan arvojen ja käytäntöjen vaikutusta kasvatukseen sekä lapsen arvomaailman ja identiteetin kehittymiseen. Käytämme kuvauksemme perustana erityisesti Zygmunt Baumanin, Helena Helven, Hannele Niemen, Juha Suorannan, Veli-Matti Värrin ja Reijo Wileniuksen teorioita ja kirjoituksia. Liitämme teoreettiseen katsaukseen myös opettajien näkemyksiä arvoista ja nyky-yhteiskunnasta.

### **4.1 Jälkimoderni käsitteenä**

Kirjallisuudessa käytetään monenlaisia termejä kuvaamaan yhteiskunnan tämän hetkistä tilaa. Näistä termeistä yleisin ja laajimmin käytössä on termi postmoderni, joka on kuitenkin hyvä erottaa termistä postmodernismi. Postmodernismilla tarkoitetaan kulttuurillista, älyllistä ja esteettistä ilmiötä, joka näkyy esimerkiksi taiteissa ja filosofiassa. Sen sijaan käsitettä postmoderni käytetään kuvaamaan yhteiskunnan sosiaalista tilaa, joka on kehittynyt länsimaisissa valtioissa 1900-luvun aikana. Vaikka termiä on käytetty jo useiden vuosikymmenien ajan, jälkimodernin aikakauden huipun nähdään olevan vuosisadan parin viimeisen vuosikymmenen tienoilla. Sanana postmoderni kuvaa hyvin sen merkitystä modernin jälkeisenä aikakautena, jolle on ominaista modernin säännönmukaisuuksien rikkominen ja auktoriteeteista vapautuminen. Postmodernia kulttuuria luonnehtii runsas kulutus, suuri varallisuus ja hyvinvointi, joten se koskee vain maailman vauraimpia maita. (Bauman 1996, 191, 297-298; Hargreaves 1994, 38.)

Vaikka postmoderni on useissa kielissä tunnettu käsite, haluamme käyttää yhtä sanan suomenoksista eli käsitettä jälkimoderni. Koska kansainvälisestä termistä on suomenkielinen versio, joka kuvaa aikakautta aivan yhtä hyvin kuin alkuperäinen, emme näe syytä sille, miksi sitä ei voisi käyttää. Termiä jälkimoderni käytetään myös useissa käyttämässämme suomenkielisissä lähdeeteoksissa.

## **4.2 Auktoriteetin häviäminen**

Modernissa yhteiskunnassa usko paremmasta huomisesta perustui teollisen kehityksen lisäämiseen, jolla mahdollistettiin länsimaisten hyvinvointivaltioiden syntyä ja kasvua. Suuret kertomukset, kuten tieteseen, tekniikkaan ja uskontoon liittyvät uskomukset, määrittivät hyvän elämän ja onnellisuuden. Yksilön omaan etuun vedoten päätösvalta ja yksilöiden elämän määrääminen pyrittiin saamaan eri instituutioiden alaisuuteen. (Suoranta 1997, 19-21, 43.)

Siirryttäessä modernista yhteiskunnasta jälkimoderniin perinne ja kollektiiviset uskomukset ovat menettäneet voimansa ihmisten yhdistäjinä. Suurten kertomusten tilalle on tullut tarve uskoa yksilöön oman elämänsä hallitsijana ja omaan kokemukseensa luottavana. Jälkimodernissa yhteiskunnassa ei enää ole olemassa tarkoin rajattuja auktoriteetteja, jotka asettaisivat jokaiselle toimijalle ehdottomia normeja. Normit ovat vaihtuneet eri tahoilta annetuiksi ohjeellisiksi ehdotuksiksi, joita yksilöt noudattavat omaan elämäänsä sopivalla tavalla. Jälkimoderni tuomitsee kaikki vapaudenriistoyritykset ja hyväksyy epävarmuuden. Jälkimodernissa yhteiskunnassa kyseenalaistamattomista vallan rakenteista ja arvohierarkioista kummunnut varmuus ja objektiivisuus on rikottu ja jäljelle on jäänyt oman elämänsä subjekti. Valtarakenteiden merkitysten hajoamisen ja informaatioaineksen pirstoutumisen myötä yhä useammalla taholla on mahdollisuus tuoda omia näkemyksiään yksilöiden valittaviksi. Tämän tilanteen vaarallisuus piilee siinä, että se entistä helpommin mahdollistaa esimerkiksi manipulaation, indoktrinaation, aivopesun ja erilaiset vaihtoehtopedagogiikat. (Bauman 1996, 43-45, 117, 211-212; Niemi 1998; Suoranta 1997, 19-21.)

Modernin ajan yleispätevien periaatteiden ja auktoriteettien romahdettua myös niiden kautta aiemmin oppimamme moraalien voidaan ajatella loppuneen. Jälkimodernissa yhteiskunnassa moraaliset ongelmat eivät ole kuitenkaan yksinkertaistuneet tai muuttunut helpommin ratkaistaviksi. Moraali on yksityistetty, jolloin moraalinen valinta ja vastuu on yksilöllä itsellään.

Yksilö on pakotettu valitsemaan erilaisten moraalिसääntöjen väliltä oman harkintansa mukaisesti, jolloin hän on valinnoistaan ja niiden seurauksista itse moraalisesti vastuussa. Tämä kyllä takaa yksilöille vapauden ja riippumattomuuden, mutta riistää samalla valmiiden sääntöjen tuoman turvan. (Bauman 1996, 44-45, 214, 264, 281, 287.)

Mielestämme jälkimodernin vapaus on illuusiomaista, joka todellisuudessa ilmenee kuitenkin kasvaneena vastuuna. Illusio aikuisten vapaudesta on synnyttänyt ajatuksen siitä, että lapsetkin tarvitsevat vapautta kasvaakseen. Nykyään vapaus kuitenkin ymmärretään erilaisena kuin aikaisemmin. Aiemmin lapsella oli vapaus leikkiä huolehtimatta ulkopuolisesta maailmasta ja itseään koskevista merkittävistä päätöksistä. Nykyään vapaus merkitsee ennemminkin vapautta valita jokapäiväisissä elämänkulkuun liittyvissä asioissa. Lapsille annetaan päätettäväksi asioita, jotka aikaisemmin ovat itsestään selvästi kuuluneet aikuisten päätäntävaltaan. Miksi esimerkiksi viisivuotiaalta tarvitsee kysyä, mitä hän haluaa laittaa päälle tai milloin hän haluaa lähteä leikkipuistoon?

### **4.3 Hyvinvointiyhteiskunta?**

Zygmunt Bauman (2002, 298) puhuu kansallisvaltio-ilmion vähittäisestä häviämisestä. Jälkimodernissa yhteiskunnassa kansallisvaltion kolminaisuus, taloudellinen hallinto, poliittinen valta ja kulttuurin ylivoima, on hajonnut. Talous on globalisoitunut ja kulttuuri on monien pienten ryhmien summa. Valtioilla on enää ainoastaan poliittista valtaa, mutta sekin on sidoksissa muihin valtioihin. Enää ei siis puhuta kansallisvaltiosta vaan länsimaisen kulttuurin valtioita kuvataan piirteillä tiedon aikakausi, globalisoituminen, informaatioyhteiskunta ja uudenlainen talous (Puhakainen 2002, 11). Tällä hetkellä esimerkiksi talous, kaupankäynti, työelämä ja viestintä elävät voimakasta maailmanlaajuisen yhteistyön aikaa. Esimerkiksi Euroopan Unionin Schengen-sopimuksen avulla pyritään tukemaan valtioiden välistä yhteistyötä ja työvoiman mahdollisimman monipuolista hyödyntämistä. Maailmanlaajuinen verkostoituminen mahdollistaa kuitenkin myös järjestäytyneen rikollisuuden ja terrorismin levittäytymisen. Jälkimodernissa yhteiskunnassa ongelmista on tullut yhteisiä. Pakolaisvirrat ja siirtolaisuus ovat arkipäivää, samoin kuin ilman ja luonnon saastumisen kanssa kamppailu. Hyvinvointivaltion ideana on ottaa vastuu yhteiskunnan heikko-osaisista. Nykyään kuitenkin korostetaan enemmän itse itsestään huolehtimista, jolloin vapaaehtoisuuteen perustuvalla auttamistoiminnalla on entistä suurempi merkitys. Maailman vääryydet esimerkiksi kehitysmaita, eläimiä ja luontoa kohtaan herättää monessa nuoressa

moraalista maailman parantamisen tahtoa. Aatteiden tärkeydestä huolimatta nuoret kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi keinoja vaikuttaa asioihin eikä heidän mielipiteitä oteta vakavasti. Äärimmäisissä tilanteissa nuori ei välttämättä näe muuta keinoa kuin tarttua väkivaltaan. Väärinymmärrys voikin johtaa nuoren entistä pahempaan syrjäytymiseen. (Niemi 1998; Wilenius 2002, 55.)

Kasvava talous, tekniikan aluevaltaukset ja aineellinen hyvinvointi luo maailmalle kuvaa Suomesta hyvinvointiyhteiskuntana, mikä se edellä mainitulta osin onkin. Tutkimukset elämän mielekkyydestä ja kansalaisten tyytyväisyydestä omaan elämäänsä ilmentävät ennemminkin pahoinvointiyhteiskuntaa. Esimerkiksi WHO:n tutkimuksen (Työterveyslaitos 2006) mukaan suomalaiset lapset ovat Euroopan väsyneimpiä. Lasten ahdistuneisuus, keskittymiskyvyn puute ja aggressiivisuus ovat lisääntyneet samoin kuin nuorten väkivaltarikokset, alkoholin ja huumeiden käyttö sekä aikuisten työkyvyttömyys ja sairauspoissaolot masennuksen tai uupumuksen takia. Nykyisessä materialistiyhteiskunnassa eletään pitkälti työelämän ehdoilla, joten ei-työkykyisiä, lapsia ja vanhuksia ymmärretään huonosti. Yleensä kasvatukseksi katsottu yhteiskuntaan sopeuttaminen on vaikeutumassa, sillä lapsen ja aikuisen maailman välinen kuilu syvenee. Elämää hallitsee kiire ja aikuisen elämänmeno näyttää usein lapsesta mielettömältä. Tällainen elämäntyyli on lapsen kestokyvyille ja suorituskyvyille liian painostavaa ja silti lapselta vaaditaan liikaa liian aikaisin. Lapsen taidot kohdata ja käsitellä suorituspainetta ja epäonnistumisia eivät ole aikuisen tasolla, mikä saattaa edistää varhaista syrjäytymistä. Lapsi etsii maailmasta merkityksiä ja mielekkäitä sisältöjä, jotka ennen löytyivät esimerkiksi satujen kautta. Nykyisessä aineellisen hyvinvoinnin yhteiskunnassa lapsi on sisäisesti heitteillä, kun toisista huolehtiminen korvautuu materiaalla. (Puhakainen, 2002, 11-12; Wilenius 2002, 9-12, 53-55.)

Reijo Wilenius (2002, 33-34) korostaa keskilapsuutta eli peruskouluikää tärkeimpänä vaiheena lapsen ja nuoren monipuolisen kehityksen kannalta. Valitettavasti osa vanhemmista väistää kasvatusvastuutaan jättäessään lapset juuri keskilapsuuden vaiheessa vastuuseen itse itsestään. Tällöin vanhemman asema lapsen luonnollisena auktoriteettina heikkenee ja vastuu kasvatuksesta siirtyy yhteiskunnalle, jolla ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia tämän vastuun kantamiseen yksin. Wileniuksen mukaan lasta ei voi pakottaa vapaaksi liian aikaisin, sillä tästä seuraa ainoastaan epävapautta eli ahdistavaa epävarmuutta. Jälkimodernissa maailmassa lapsi voi tuntea olonsa turvattomaksi, jos hänet jätetään kasvamaan yksin. Vapaan kasvatuksen rajattomuus ei ole vastaus turvattomuuteen, vaan juuri tavoitteellisilla säännöillä ja luonnollisilla rajoituksilla lapselle

voidaan luoda turvallinen ympäristö. Rajojen asettamalla kasvattaja tarjoaa lapselle suunnan vapaudelle (Wilenius 2002, 72).

Jälkmodernissa yhteiskunnassa ollaan nähdäksemme lähestymässä uudelleen tilannetta, jossa lapsuutta sinänsä ei arvosteta. Kasvu ja kasvatus halutaan liittää osaksi työelämään valmistamista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kasvatuksesta on tullut koulutusta. Juha Suoranta (1997, 27) toteaaakin, että lapsi nähdään ”jonkinlaisena tietokäsitysten varastona, skeemakoneena, pelkkänä päänä, ilman kehoa, tunteita ja aisteja”. Pisa-tutkimukset todistavat suomalaislasten pärjäävän hyvin tieto-taito –tasolla. Viihtyvyyden osalta tulokset ovat kuitenkin päinvastaiset. Koulumaailma on suunniteltu aikuisten ehdoilla eikä lapsen omaehtoiselle kasvulle ole tarpeeksi aikaa.

Myös lasten leikkikulttuuri on muuttunut. Lasten aiemmin erilaisuutta ja eritasoisuutta suosimat leikit ovat vaihtuneet pojilla treeneihin ja tytöillä oman sukupuolen korostamiseen, joiden kautta lapset jakautuvat jo pieninä menestyjiin ja häviäjiin. Vanhassa kansankulttuurissa sadut, tarinat ja legendat tukivat lapsen moraalista kasvua. Eläytyminen satujen maailmaan ja pelottavien asioiden käsitteleminen tapahtuivat mielikuvien avulla. Jälkmodernin maailman aikuisten hiomat ympäristöt ja valmiit ostolelut eivät jätä tilaa lapsen omalle mielikuvitukselle ja toiminnalle. Aikuiset ovat tehneet maailman valmiiksi, ja lapsen rooliksi jää tähän maailmaan sopeutuminen ja sulautuminen. (Wilenius 2002, 23-25.)

#### **4.4 Teknologiayhteiskunnan välittämät arvot**

Jälkmoderniin yhteiskuntaan liitetään usein ajatus arvojen kriisistä tai jopa arvotyhjiöstä. Osa perinteisistä arvoista on vanhentuneena menettänyt merkitystään ja jäänyt pois arkikäytöstä. Tämän muutoksen myötä voi syntyä mielikuva siitä, että perinteisten arvojen tilalle nostetut arvot eivät olisi arvoja lainkaan. Vaikka perinteinen elämänmallimme ja osa kulttuuriamme on muuttumassa, tapahtuu varsinainen kulttuurin perusarvojen muutos kuitenkin hyvin hitaasti. Muutoksen kohteena on ennemminkin uskomusten ja arvojen perusta eli arvojärjestelmä sekä arvojen kantajiksi valittavat asiat. Arvostusten kohteet saattavat muuttua nopeastikin, mutta kaikki arvostukset eivät välttämättä ole luonteeltaan arvoja. Arvon määritelmään liitetään vakaus ja kohtalainen pysyvyys. (Anttonen 1996; Rubin 1996.)

Jälkmodernissa yhteiskunnassa ei niinkään eletä arvotyhjiössä, vaan pikemminkin hyvin moniarvoisessa kulttuurissa. Arvotyhjiön harhakuva saattaa johtua siitä, että yhteisölliset normit ovat heikentyneet, jolloin yksilöllisille arvoille ja niiden mukaan toimimiselle jää enemmän tilaa. Monikulttuurisuus ja tiedon tulva tuovat mukanaan uusia arvoja, joista yksilö voi valita. Yhteiskunta ja sen tarjoamat mahdollisuudet voivat tuntua sekavilta ja vaikeasti haltuunotettavilta, jolloin varsinkin vanhemmilla sukupolvilla voi herätä kaipuu ”vanhoihin hyviin aikoihin”, jolloin elämä kulki selkeästi yhtä tiettyä uraa pitkin. Yhteisöllisyyden heikennyttyä monikulttuurisuuden rinnalla on nähtävissä myös kulttuurin yhtenäistymistä kaupalliseksi kulutuskulttuuriksi. (Anttonen 1996; Rubin 1996.)

Maija-Riitta Ollilan (1997, 80) mielestä jälkmoderni yhteiskunta on muuttumassa arvoiltaan yhä pluralistisemmaksi. Aikaisempiin sukupolviin verrattuna nykynuoriso on monikulttuurisempaa, ja heidän arvovalintojaan ohjailee esimerkiksi erilaiset kansainväliset kontaktit, jotka voivat syntyä yhtä hyvin matkoilla kuin internetin välityksellä. Tämä informaatioteknologiasukupolvi oppii kulttuurisia arvoja yhtäläillä globaalien nuorisokulttuurien ja tiedotusvälineiden kautta kuin omasta yhteiskunnastaan. Suomalainen jälkmoderni yhteiskunta on vielä varsin monokulttuurinen, mutta lapset ja nuoret ovat valmiita sovittamaan omia arvojaan kansainväliseen suuntaan tilannekohtaisesti. (Helve 2002, 22, 38, 229.)

Kasvatustieteellisen näkökulman mukaan monikulttuurisuus on arvo, joka pyritään kasvatuksessa välittämään lapsille ja nuorille. Helena Helve (2002, 21) toteaa, että kulttuuri käsittää opitut käyttäytymismallit, perinteet, ajattelu- ja toimintatavat, asenteet, arvot ja moraalit. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa arvovälittäjiä on paljon. Kasvatuksessa onkin tärkeää ottaa huomioon, mitä nuoret ymmärtävät monikulttuurisuudella ja miten se ilmenee heidän jokapäiväisessä elämässään. Monikulttuurisuuden tulisi ilmetä sanan-, mielipiteen-, uskonnon- ja yhdistymisenvapautena, eikä ketään pitäisi manipuloida hyväksymään enemmistön kulttuurisia arvoja. Kasvattajan on kuitenkin pohdittava, ovatko kaikki kulttuurisen moninaisuuden aspektit suvaitsevaisuuden ja kunnioituksen arvoisia. Eri kulttuuripiirteisiin suhtautuminen on aina myös arvovalinta. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuurin ja omien arvojen tunteminen on perusta muista kulttuureista tulevien yksilöiden kunnioitukselle. Tällöin oma arvomaailma ei kuitenkaan saa jäädä taka-alalle. (Helve 2002, 21-23.)

Monikulttuurisuuskasvatus on osa formaalia kouluopetusta, mutta ei-formaalinen koulussa tai sen ulkopuolella tapahtuva oppiminen on nykypäivää. Jälkmoderni maailma avaa mahdollisuuksia



uusille kasvatusauktoriteeteille. Tiedostusvälineiden, harrastusten ja kavereiden kautta lapsi ja nuori koostaa sosiaalista ja kulttuurista pääomaansa, joka toivottavasti auttaa selviämään omin avuin pirstaleisessa ja vaikeasti ennustettavassa maailmassa. (Helve 2002, 22-23, 229; Suoranta 1997, 46.) Haluammekin tuoda esille sen, että arvokasvatuksen tulisi lähteä oppilaan omista lähtökohdista. Varsinainen syvempi arvopohdinta on usein mahdollista vasta peruskoulun alaluokkien viimeisiltä luokka-asteilta lähtien, jolloin lapsen arvopohdinnan kohteisiin liittämät mielikuvat voivat kuitenkin esimerkiksi median välittämän kuvan avulla olla muodostuneet jo hyvinkin vahvoiksi. Tällöin varsinainen opetus saattaa tuntua myöhäiseltä ja turhauttavalta sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Arvoihin liittyvässä opetuksessa ja keskustelussa tulisikin lähteä liikkeelle oppilaiden omista mielikuvista ja mahdollisista ennakkoluuloista. Vain aiempia oletuksia murtamalla on mahdollista päästä uuteen ajatteluun.

Lapsi ja nuori muodostaa maailmankuvansa tiedon ja mielikuvituksen varassa. Siksi kasvattajan on kiinnitettävä huomiota erilaisia mielikuvia tyrkyttäviin tahoihin. Nykyinen viestintäteknikka avaa lapsille valtavan tiedonhankintamahdollisuuden, mikä kaikessa kätevytydessään ja hyödyllisyydessään helpottaa myös sopimattoman materiaalin esiintymisen. Esimerkiksi CD-rom -levyt ja tietokonepelit luovat maailmasta erilaisia mielikuvitusta ohjailevia simulaatioita ja tarjoavat uusia oppimisympäristöjä. Tämä voi syventää positiivista oppimista tai pahimmassa tapauksessa antaa erittäin vääristyneen kuvan todellisuudesta. Yhtenä mediaympäristön luomana harhana voidaan pitää nopeutta. Aktiivisuuden sijaan lapsi voi oppia re-aktiiviseksi, jolloin ongelmatilanteiden selvittäminen tapahtuu nappia painamalla tai kanavaa vaihtamalla. Myös mediamaailman sisällöt välittävät kuvaa siitä, että ongelmatilanteet ratkeavat sattuman, ihmetekojen tai onnekkaan tapahtuman kautta. Hannele Niemen (1998, 13) mukaan media kilpailee lasten ja nuorten ajasta. Tämän vuoksi kasvattajan tulisikin kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten lasta ja nuorta voidaan tukea heihin kohdistuvan mediatarjonnan valitsemisessa ja arvioimisessa. (Härkönen 1998, 27; Niemi 1998, 12-13.)

Jälkimodernissa yhteiskunnassa tehokkuutta ja aktiivisuutta korostetaan niin koulussa, työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Uusi teknologia tuo mukanaan uhkien ja vaarojen lisäksi myös paljon uusia mahdollisuuksia. Esimerkiksi uuden viestintäteknologian myötä kansalaisilla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa ja ottaa kantaa itseään koskeviin asioihin. Teknologian hallitsema maailma vaatii kuitenkin toimintaan osallistuvilta yksilöiltä jatkuvaa mukanaoloa ja aktiivisuutta. Saatavilla olevan informaation määrä on lähes rajaton, ja aikuistenkin on vaikea arvioida informaation totuudenmukaisuutta. Maailma toimii yhä enemmän mielikuvien varassa, jolloin

todellisuuden hahmottaminen voi tuntua hankalalta. Uuden teknologian myötä verkostoituminen on helpottunut, jolloin myös eri tahojen voimien yhdistäminen helpottuu. Toisaalta tämä voi johtaa myös uusien valtarakenteiden muodostumiseen sekä pahimmassa tapauksessa siihen, että symbolista työtä tekevällä, elitistisellä väestöosalla on etuoikeus uuden tiedon ja mielikuvien tuottamiseen. Muu osa väestöstä saattaa joutua tyytymään vain tarjolla olevan viihteen kuluttamiseen. Koska uuden teknologian myötä avautuvat uudet mahdollisuudet perustuvat paljolti yksilön omaan aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen, on yhteiskuntamme jakautumassa a- ja b-luokan kansalaisiin. Yhteiskunnan jakautuminen heijastuu myös kouluun ja oppilaiden oppimismahdollisuuksiin. Jos vanhempien energia menee omien ongelmien selvittelyyn ja yhteiskunnan muutoksessa mukana pysymiseen, saattaa lasten ongelmiin puuttuminen tuntua raskaalta tai jopa mahdottomalta. Kun vielä monet kunnissa tehtävät säästötoimenpiteet kohdistuvat kouluun, jolloin opettajien lomautukset lisääntyvät ja tukitoimet erityisopetuksen, tukiopetuksen ja yksilöllisen ohjauksen muodossa vähenevät, kasvavat ongelmat nopeasti moninkertaisiksi. (Niemi 1998, 11-16.)

Kasvatukselliset ja rakenteelliset tavoitteet ajautuvat yhä kauemmaksi arkipäivän koulutyön mahdollisuuksista. Kunnan talouden kaventuessa kouluun kohdistuvat supistukset lisääntyvät, jolloin päätöksenteon ja toteutuksen välinen kuilu kasvaa. Talouden epävarmuus ja päätöksenteon rajallisuus eivät jätä tilaa keskustelulle. Helpoimmin tilanne hiljentää arvokeskustelun – sitä, mitä pidetään arvokkaana, ei kuitenkaan nykyisen talouden puitteissa ole mahdollista sellaisenaan toteuttaa. Kasvatuksen arvopohja onkin hajoamassa, sillä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet korvautuvat valinnanvapaudella ja yksilöllisyydellä. Koulun ottaminen osaksi markkinataloutta pakottaa koulut kilpailemaan keskenään. Koulun tarjoamasta kasvatuksesta päätetään paikallistasolla, ja taloudellinen pohja on taattu vain parhaimmille oppilaitoksille. Samalla kun vanhemmilla on oikeus vapaasti valita paras koulu omalle lapselleen, kilpailevat koulut parhaista oppilaista ja parhaista tuloksista. Aina paremmasta koulupaikasta kilpailemisen kehä on valmis. Valitettavasti yleensä se, joka tästä tilanteesta eniten kärsii, on lapsi, joka joutuu kestämaan yhteiskunnan luomat paineet pärjäämisestä. (Kuikka 1998, 44-45; Niemi 1998, 17-19; Värri 2006.)

#### 4.4.1 Uusliberalistinen kasvatusajattelu

Max Scheler kritisoi arvorelativismia siitä, että arvojen järjestys on hänen mielestään kääntynyt pääläelleen. Itse elämää tärkeämmäksi ovat tulleet hyödyllisyyteen ja mielihyvän tavoitteluun

liittyvät arvot. Hyötykulttuurissa hyötyarvot nostetaan korkeimmiksi arvoiksi, jolloin muut arvot alistetaan hyötyarvoille. Näin välinearvosta tehdään itseisarvo, jolloin hyöty määrää moraalin. Edes elämää ei nähdä itseisarvoisena, jolloin olemassa olon oikeus täytyy ansaita tuottamalla yhteisölle mahdollisimman paljon hyötyä. Scheler pitää utilitaristisen, hyötyä painottavan etiikan nousua yhtenä syynä arvorelativismiin leviämiseen. Utilitarismiin kuuluu joukkoajattelu, jolloin enemmistön hyöty määrittelee arvot ja yhteisön näkemyksiä heijastelevaa yksilöä arvostetaan. (Solasaari 2003, 81-82.)

Uusliberalistinen ajattelu on tuonut kilpailu- ja markkinatalouden myös osaksi koulumaailmaa. Veli-Matti Värrin (2006) kuvaama vallitseva ideologia elämäntapamaterialismiksi, jossa kansalaisen rooli on kaventunut elinikäiseen oppimiseen tuomitukseksi kuluttajaksi. Maallistumisen myötä uskonto ja moraaliset auktoriteetit ovat joutuneet luovuttamaan omaa asemaansa taloudelle ja kaupallistumiselle. Erityisen haitallista uusliberalistinen ajattelu on juuri kasvatuksellisille arvoille, sillä talouselämän levittäytyminen kaikille yhteiskunnan aloille uhkaa kaventaa koulutuksenkin pelkäksi talouden välineeksi. Hyötyyn perustuvassa kasvatustaloudessa kasvatusta ei enää nähdä eksistentiaalisena auttamissuhteena eikä lasta itsessään arvokkaana, vaan lasta ja hänen elämänsä maailmaansa pyritään standardoimaan ja tuotteistamaan talouden odotusten mukaisesti. (Värrin 2006.)

Uusliberalismin ja kasvatuksen ekonomisoinnin myötä myös oppimisen testaaminen sekä laadun ja tulosten arviointi lisääntyvät. Yleissivistävän perusopetuksen rooli kapenee sitä mukaa, mitä enemmän kasvatusta ja koulutusta nähdään kilpailukykyisten yksilöiden valmentamisena. Uuden kansalaisen tulee olla aloite- ja mukautumiskykyinen, sillä työmarkkinat muuttuvat yhä epävarmemmiksi. Elinikäinen oppiminen ei käytännössä perustu vapaaehtoisuuteen, vaan yksilön tulee olla valmis kouluttautumaan kilpailuyhteiskunnan vaatimusten mukaisesti koko työelämänsä ajan. Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton ajama yrittäjäkasvatusta ulottuu jo peruskoulusta korkeakouluun ja pyrkii osaltaan kontrolloimaan yksilöiden sijoittumista työelämään ja yhteiskunnan palvelukseen. Sen sijaan, että kasvatusta avulla pyritäisiin kehittämään moraalisubjektin tarpeellisia ominaisuuksia, jälkimodernissa yhteiskunnassa ihailaan vitaalisuutta, nuoruutta ja kauneutta sekä työ- ja talouselämän kannalta olennaisia piirteitä. (Värrin 2006.)

#### 4.4.2 Moraalisubjektiksi kasvaminen arvosubjektivistisessä yhteiskunnassa

Arvosubjektivismi tulee esille erityisesti länsimaisessa jälkimodernissa yhteiskunnassa. Arvosubjektivismiin mukaisesti arvot nähdään subjektiivisina arvostuksina, mieltymyksinä tai asenteina. Arvoja ei koeta objektiivisesti ja yleispätevästi arvokkaiksi, vaan ne saavat arvokkuutensa ainoastaan yksittäisen ihmisen tai yhteisön kautta. Koska arvosubjektivistisessä kulttuurissa oletetaan, ettei arvotietoa ole olemassa, ei perimmäisiin arvoihin voida esimerkiksi kasvatustilanteessa vedota eikä arvoja ole mahdollista perustella. (Puolimatka 1999, 265-270.)

Arvosubjektivistisessä kulttuurissa yhdeksi ongelmaksi muodostuu kasvatuksellisen auktoriteetin asema. Auktoriteetin tarpeellisuutta ei ole mahdollista perustella, mutta käytännössä auktoriteettia tarvitaan yhteistoiminnan sujumisen turvaajana. Vaikka ympäröivä kulttuuri opettaa lapsille arvojen suhteellisuutta, tulee opettajan motivoida lapsia käyttäytymään hyväksyttävällä tavalla. Kun opettaja ei voi hakea perusteluja ja oikeutusta toiminnalleen yhteisestä arvopohjasta, hän voi vedota vain omaan kykyynsä vaikuttaa toisiin ihmisiin. Tällöin kasvatuksesta tulee vallankäyttöä, jolla lapsia muokataan kasvattajien mieltymysten mukaan. Kun lapseen pyritään vaikuttamaan kaikilla mahdollisilla keinoilla, jotka psykologisten arvioiden mukaan ovat tehokkaita, jää opettajan tehtäväksi ainoastaan tehokkuuden takaaminen. Kasvatus, joka ei perustu yhteiseen arvopohjaan, näkee lapsen vain yhtenä kulutushyödykkeenä muiden joukossa. Ihmisarvo ja ihmisen loukkaamattomuus ovat kuitenkin niin vahvoja peruskokemuksia, että arvosubjektivistisessä kulttuurissakaan ihmiset eivät voi tyytyä pelkkien välinearvoihin. Ihmiset kaipaavat ja etsivät koko ajan myös todellisia arvoja. Inhimillisenä olentona ja kasvattajana toimimisen edellytyksinä ovat yhteinen arvopohja ja tieto arvoista. (Puolimatka 1999, 267-272.)

Moraalisubjektina voidaan pitää toimijaa, joka huomioi moraalisen ulottuvuuden ja tekee valintoja. Moraalisubjektin tulee olla autonominen siten, että muiden pakottaminen tai käskeminen ei saa vaikuttaa hänen valintaansa. Jälkimodernissa yhteiskunnassa subjektin autonomisuuden vaatimus osoittautuu hankalaksi tai jopa mahdottomaksi. Nyky-yhteiskunnassa todelliset valinnan mahdollisuudet ovat melko vähäisiä, sillä on vaikea nousta esimerkiksi yhteiskunnan korostamaa kilpailullisuutta tai itsekkyyttä vastaan. Yhteiskunnassa, jota markkinavoimat johtavat, ei oikeudenmukaisuus ole itsestään selvyys eikä tavoiteltava asia. Ilman oikeudenmukaisuuden toteutumista ei yhteiskunnassa ole sopivaa pohjaa muidenkaan moraaliarvojen toteutumiselle. Moraalin ja arvojen sisäistämiseksi yksilön tulee nähdä ympäristössään merkkejä niiden toteutumisesta. (Hilpelä 2003.)

Henkilökohtaiseen edun tavoitteluun tähtäävään jälkimoderniin yhteiskuntaan voidaan liittää myös käsite kylmyys. Julkinen moraalit ei näy käytännössä yhteiskunnassamme, jossa edellytetään henkilökohtaisen edun tavoittelua muiden kustannuksella. Kylmyyden avulla yhteiskunnassa vallitseva ristiriita tuntuu siedettävämältä. Yhteiskunnassa, jossa kilpailu, voiton tavoittelu ja hyväksikäyttö ovat sallittuja, hallitsevana tunteena rakkauden sijaan on viha. Jälkimodernissa yhteiskunnassa lasten oletetaan kasvavan moraalisubjekteiksi epävarmuudesta, vihasta ja kylmyydestä huolimatta. (Hilpelä 2003; Värr 2006.)

Moraalisubjektiksi kasvaminen edellyttää tiettyjä kognitiivisia taitoja, kuten yleisten periaatteiden tunnistamista ja taitoa soveltaa niitä käytännön tilanteisiin. Moraalisen toiminnan sujumiseen liitetään myös tiettyjä tunteita, kuten herkkyyttä ja myötätuntoa. Voidakseen tehdä itsenäisiä moraalisia ratkaisuja moraalisubjektin tulee nähdä itsensä saman arvoiseksi kuin muut toimijat. Moraalisubjektin tulee luopua itsekkyydestä ja kohdella toisia päämääränä sinänsä sekä tuntea toisten päämäärät omikseen. Sen mukaan toimiminen, mitä pitää oikeana, sekä ihanteista kiinnipitäminen edellyttävät moraalisubjektilta itsekunnioitusta. Vastuullinen ihminen on sitoutunut sosiaalisesti tunnustettuihin arvoihin ja hänen sisäiset uskomuksensa ovat samansuuntaiset hänen arvojensa kanssa. Arvosubjektivistisessä kulttuurissa nämä moraalisubjektilta vaadittavat ominaisuudet eivät kehity itsestään. Kun arvot nähdään yksilön omina arvostuksina, joutuvat kasvattajatkin pidättäytymään kannanotoista. Kasvatuksessa keskitytään lapsen ja nuoren arvostelukyvyn kehittämiseen, mutta se, mihin kasvattajat itse uskovat ja mille heidän oman elämänsä mielekkyys perustuu, ei useinkaan välity oppilaille. Jälkimodernissa yhteiskunnassa, jossa moraalisäännöt ja arvot eivät välity käytännön toiminnan kautta sellaisina, kuin kasvattajat toivoisivat, täytyy kasvattajan itsensä uskaltaa ottaa niihin kantaa. Kasvattajan auktoriteettiasema perustuu tiettyihin arvoihin, jotka tulee konkreettisesti näkyä sekä opetussuunnitelmissa että käytännön koulumaailmassa. Ainoastaan näkyvien arvojen ja todellisten kannottojen varassa oppilas voi kasvaa aitoihin valintoihin pystyväksi moraalisubjektiksi. (Hilpelä 2003.)

#### 4.4.3 Opettajien käsityksiä arvoista

Kysymme sekä haastattelulomakkeilla että yksilöhaastatteluissa opettajilta, miten he käsittävät arvot ja niiden olemassaolon. Kaikkien vastausten perusteella arvot ohjaavat ihmisen ajattelua ja toimintaa. Arvot ohjaavat valintojen tekemistä sekä omaan itseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön

kohdistuvaa suhtautumista ja toimintaa. Vastauksista käy ilmi, että arvot voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia, vaikkakin esimerkkinä mainitaan yleisimmin hyviä ja yhteisöllistä elämää ylläpitäviä arvoja.

Arvot ymmärretään yhteiskunnallisiksi kasvatuksen myötä opituiksi ja omaksutuiksi. Lapsi kasvaa arvoihin kotona, koulussa, harrastuksissa ja muutenkin toisten ihmisten kanssa toimiessaan. Myös televisio, Internet ja muut mediat välittävät tietynlaista arvomaailmaa. Eri tahojen vaikutuksen myötä lapsella on jo kouluun tullessaan tietynlainen arvomaailma. Osa arvoista on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Arvovalinnat koetaan kuitenkin tietoisiksi prosesseiksi.

Haastatteluissa opettajat joutuivat ottamaan kantaa arvojen yleismaailmallisuuteen, kulttuurisidonnaisuuteen ja yksilöllisyyteen. Kaikkien mielestä on olemassa yleismaailmallisia arvoja, jotka tukevat oman ja toisten elämän säilymistä ja kunnioittamista, kuten esimerkiksi rehellisyys ja luotettavuus. Vaikka yleismaailmallisten arvojen olemassa olosta ollaan yhtä mieltä, tuo yksi vastaajista esiin sen, että nämä arvot voivat kuitenkin käytännössä toteutua esimerkiksi uskonnon, kulttuurin tai tilanteen vaatimalla tavalla.

*[---] Tottakai on yleismaailmallisiakin arvoja, mitkä varmasti jokainen kansakunta ja eri uskonnot ja kaikki pystyy allekirjoittaan [...] varmaan esimerkiks kaikki uskonnot allekirjoittaa, että ihmisen elämää pitää kunnioittaa, mut se et miten se käytännössä näkyy, se on sit toinen juttu [---] (Asiantuntija 2)*

Yleismaailmallisten arvojen lisäksi myös kulttuurisidonnaisia arvoja koetaan olevan paljon. Maissa, joissa on vallalla vahva poliittinen tai uskonnollinen suuntaus tai joissa kansalaisilla on vahva yhtenäinen kulttuuri-identiteetti, kulttuurisidonnaiset arvot näkyvät selvästi. Länsimaisissa teollisuus- ja teknologiavaltioissa yksilöllisyyttä korostetaan, jolloin yksilön omat arvot sallitaan ja niiden esiintuomiseen kannustetaan. Yksilöllisten arvojen suosiminen johtaa väistämättä myös ristiriitatilanteisiin.

*[---] Sehän on ainakin mun näkemykseni mukaan nykyään semmonen suuntaus, että jokaisen arvoja pitää kunnioittaa, on ne sit mitä vaan. Ja se sit varmaan herättää jotain ristiriitoja, että onks kaikki arvot yhtä oikeutettuja... yhtä oikein taikka hyviä. (Asiantuntija 2)*

#### 4.4.4 Nyky-yhteiskunta opettajien näkökulmasta

Yksilöhaastateluisissa pyysimme opettajia kuvailemaan nyky-yhteiskuntaa. Vastausten perusteella tämän hetkinen maailma koetaan kiireiseksi, arvaamattomaksi ja huonovointiseksi. Nyky-yhteiskunnassa kiire näkyy levottomuutena niin aikuisissa kuin lapsissakin. Harrastusten ja menojen lisääntyttyä ei jää aikaa ajatella asioita loppuun asti. Levottomuus ilmenee myös jännityksenä ja odotuksena, koska erilaiset mullistukset ja terroriteot synnyttävät arvaamattomuutta tulevaisuuden suhteen. Yksi opettajista kuvailee epävarmuutta vertaamalla tämän hetkistä tilannetta muistikuvaan lapsuudestaan, jolloin maailma tuntui hallitummalta.

*[---] Vaikka silloinkin [kun haastateltava itse on ollut lapsi] on tietysti ollut yhtä ja toista, mutta ehkä ne on ollu enemmän semmosia hallittuja kaikki konfliktit ja sodat, ja sen on tietäny, että se tapahtuu nyt tuolla, ne sotii tuolla, mutta nytpä ei tiedäkään enää [---] (Asiantuntija 2)*

Vaikka eri puolilla maailmaa tapahtuvat mullistukset lisäävät epävarmuutta, ne tuntuvat kaukaisilta niin kauan, kun ne eivät tapahdu omassa maassa tai kosketa oman maan kansalaisia. Haastateltava toteaaakin, että itsensä pystyy sulkemaan pois kaukaisilta tuntuvien konfliktien vaikutuspiiristä.

Kaksi opettajista käyttää tämän hetkisestä yhteiskunnasta termiä tietoyhteiskunta, jossa tiedon tulva aiheuttaa hektisyyttä. Informaatio- ja teknologiapuolen valtaisa kehitys vaatii ihmisiltä omaa aktiivisuutta ja jatkuvaa tiedon omaksumista.

*[---] tietoo pukkaa joka puolelta, ja on se sitten hyvää tai huonoa tietoo, että sitä pitäs sitten osata suodattaa. (Asiantuntija 3)*

Jotta saatavilla olevaa tietoa voidaan hyödyntää tarkoituksenmukaisesti, tulee tietoa osata käsitellä ja tulkita oikeissa mittasuhteissa. Tietotulvalla ja sen käsittelemisen vaikeudella voi olla negatiivisia seurauksia, jotka tulevat näkyviin vasta myöhemmin.

*[---] Oletetaan että ihmiset on kauheen skarppina koko ajan ja omaksumassa uutta tietoo niinku pesusienet, että imee kaiken joka paikassa koko ajan, mut että siitä varmaan maksetaan laskua sitte myöhemmin, että ihminen ei kuitenkaan kykene ottaan ylettömästi mitään ärsykeitä vastaan ilman, että siitä olisi jotain negatiivisia seurauksia [---] (Asiantuntija 2)*

Yksi haastateltavista kuvaa yhteiskunnan tilaa aaltoliikkeeksi. Tällä hetkellä olemme hänen mielestään jossain muussa kohdassa kuin aallon harjalla, sillä nyt asiat eivät ole ihan kunnossa. Esimerkiksi nykyään kasvatuksessa esiin nousevat käyttäytymiseen liittyvät ongelmat viittaavat haastateltavan mukaan siihen, että viisikymmentä vuotta takaperin yhteiskunnassamme vallitsi parempi moraalikäsitelmä. Haastateltava kuvaa empien aikaamme termillä yhteiskunnallinen rappio, mutta uskoo kuitenkin, että tästä tilasta ollaan nousemassa.

Kysyimme haastateltavilta, mitkä arvot heidän mielestään painottuvat tällä hetkellä yhteiskunnassamme. Kaksi haastateltavistamme on sitä mieltä, että tällä hetkellä vallitsee yhteisölliset arvot, kuten esimerkiksi rehellisyys ja vastuu lähimmäisistä. Tunnumme arvostavan myös niitä asioita, joissa on huomattu eniten puutteita. Esimerkiksi käytöstapojen arvostaminen on lisääntynyt, kun on huomattu, että aiemmin hyvinä tapoina pidettyihin asioihin ei enää käytännössä kiinnitetä huomiota.

Yhden opettajan mielestä tällä hetkellä yksilölliset arvot ovat korostuneet. Ihmiset ovat tietoisia arvoistaan ja tämä arvotietoisuus näkyy jo koulussakin. Vaikka yksilöllisyyden korostaminen ja tukeminen on suotavaa, arvokysymyksissä tulee ottaa huomioon myös yhteisöllisyys. Jokainen yhteiskunta tarvitsee toimiakseen yhteisesti hyväksytyjen arvojen noudattamista.

Opettajat ovat muodostaneet käsityksensä yhteiskunnan tilasta erilaisine arvoineen ja muine piirteineen osaksi työnsä kautta. Kysyimmekin opettajilta, miten heidän kuvailemat nykyajan piirteet heijastuvat heidän mielestään kouluun. Eli mihin asioihin koulussa tulee nykyään kiinnittää erityisesti huomiota ja minkälainen on nykyisessä arvomaailmassa kasvanut lapsi. Kaksi opettajaa pohtii teknologian kehittymisen vaikuttaneen monella tapaa koulu yhteisöön. Teknisiä välineitä käytetään yhä enemmän tiedon hakuun ja prosessointiin myös kouluissa, joten oppilaita tulee ohjeistaa muun muassa tietotekniikkavälineiden turvalliseen käyttöön. Teknologiakasvatukseen kuuluu laitteiden oikeaoppinen käyttö, mutta tärkeimmäksi koetaan juuri teknologiavälineiden levittämisen tiedon oikea ja turvallinen prosessointi. Internetin luoma tiedon rajaton etsimismahdollisuus luo tilanteen, jossa lapset pääsevät ja joutuvat sivustoille, jotka ovat haitallisia ja jopa vaarallisia. Yksi opettajista mainitsee lasten olevan useimmin aikuista taitavampia koneiden käyttäjiä, jolloin esimerkiksi kotona saattaa syntyä tilanne, jolloin vanhemmat eivät tiedä lapsen tai nuoren tekemisistä bittimaailmassa. Eräs opettaja toteaa, että nykyajan lapsille ja nuorille tietokonepelien maailma on suuri osa todellisuutta ja välillä fakta ja fiktio saattavat sekoittua.



Teknologian lisääntyä myös maailman tapahtumat tulevat helpommin lasten nähtäviksi ja kuultaviksi. Tapahtumat koskettavat lapsia eri tavoin ja yksi haastateltava sanoo, että tapahtuneista keskustellaan, jos ne lapsia puhututtavat. Nykyiseen koulukulttuuriin kuuluu, että asioista puhutaan, eikä lapsia jätetä yksin pohtimaan heitä askarruttavia asioita. Opettaja huomauttaa kuitenkin lapsen tasosta ymmärtää näkemäänsä, sillä lapset reagoivat sitä voimakkaammin, mitä lähempänä kyseinen asia on lapsen omaa elämää. Lapsen on usein vaikea ilman aikuisen apua erottaa, onko tavallinen televisiosarja todellisuutta ja toisinpäin.

*[...] kun oli tää New Yorkin tragedia, niin samana vuonna Spede Pasanen kuoli ja se oli isompi juttu lapsille kun se, että New Yorkissa kaatu kaks tornia [...] et se oli kuitenkin sillai kaukana ja ehkä muistutti liikaa elokuvaa tai jotain, ehkä moni ei tajunnukaan sitä oikeesti, että mitä siinä nyt tapahtu. (Asiantuntija 2)*

Toinen opettajien mainitsema nyky-yhteiskunnan koulussa näkyvä piirre on lasten käytöksen muuttuminen. Yksi opettaja sanoo nykyajan lasten olevan melko itsekkäitä ja sosiaalisiin taitoihin tulee siksi kiinnittää paljon huomiota. Opettajan mielestä lapset ovat tottuneet saamaan kaikenlaista haluamaansa ja he eivät osaa ottaa toisia huomioon, kun omat tarpeet ovat useimmiten etusijalla. Yleisesti ottaen ongelmat ovat nykyään entistä suurempia, ja äärimmäisissä tapauksissa joudutaan puuttumaan ihan lasten perushoitoon liittyviin asioihin. Niin sanotut ongelmaoppilaat ovat lisääntyneet ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on paljon. Tilastollisesti erityistapausten määrän kasvua voidaan osittain selittää diagnosoinnin kehittymisellä ja yleistymisellä, mutta yhteiskunnan tila näkyy väistämättä myös lapsissa, joten suuretkin ongelmat ovat arkipäivää.

## **4.5 Pirstaleinen identiteetti**

Ihmisen identiteetti pohjautuu kollektiivisiin kokemuksiin ja ajattelutapoihin, mutta rakentuu ja muokkautuu yksilöllisesti jokaisen oman maailmankuvan ja arvomaailman perusteella. Kulttuurinen identiteettimme muokkautuu osittain sen mukaan mihin kansalliseen kulttuuriin synnymme, sillä vaikka emme synny tietyllä kansallisella identiteetillä varustettuna, toteutamme omalta osaltamme ajan myötä eriytyneitä tietyn kulttuurin piirteitä. Me siis identifioidumme tiettyyn kansallisuuteen. Se ei kuitenkaan tarkoita, että tietyn kulttuurin kansalliset identiteetit olisivat täysin yhteneviä. Kansakunnat koostuvat muun muassa eri taustan, kielen, ikäryhmän ja uskonnon omaavista kansalaisista, joten kansallisissa identiteeteissä on sen kokoavan

ominaisuuden myötä muistettava myös sen voiman osittainen hiipuminen. Kansalliset identiteetit ovat vahvasti voimassa, jos kyseessä on laki tai kansalaisoikeudet, mutta muuten paikalliset, alueelliset ja yhteisölliset identiteetit ovat ottamassa vahvemman sijan. Yksilö kuuluu elämänsä aikana useisiin erilaisiin ryhmiin, joiden kulttuuriset arvot ja normit voivat erota suurestikin toisistaan. Tällaiset ryhmät voivat olla jakautuneet esimerkiksi iän, sukupuolen, kansallisuuden, koulutuksen tai sosiaaliluokan perusteella. Tilanne- ja ryhmäkohtaisesti yksilö toimii monissa eri rooleissa, jotka vaativat erilaisia ajattelu- ja käyttäytymistapoja. Tällöin myös yksilön arvot ja moraali saattavat muuttua tilanteen mukaisesti. (Hall 1999, 45-47, 52-56, 61; Helve 2002, 16, 18-19.)

Vanhat, sosiaalista todellisuutta vakauttavat identiteetit ovat rappeutumassa ja niiden tilalle on tulossa uusia identiteettejä, jotka sirpaloittavat yksilöä yhtenäisenä subjektina. Tämä horjuttaa käsitystä itsestämme ja vakaa ”minätunto” katoaa, jolloin yksilö ajautuu identiteettikriisiin. Jälkimoderni subjekti ymmärretään subjektiksi, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Identifioituminen vaihtelee, kun yksilön sisällä on ristiriitaisia ja eri suuntaan tempoilevia identiteettejä. Jälkimodernin identiteetin luonteeseen vaikuttaa syvästi globalisaation myötä tullut hektinen elämäntapa ja alituinen epävarmuus. Globalisaation vaikutus identiteetteihin on osaltaan hajottava, mutta se tuo myös mahdollisuuden yhteisiin identiteetteihin. Kansainvälinen kulttuurien sekoittuminen ja globaali kuluttajuus tekevät ihmisistä samojen tavaroiden, palvelujen ja viestimien kuluttajia. Globalisoituminen mahdollistaa rajattoman tiedon välittymisen, joka irtauttaa tiettyyn ajankohtaan, paikkaan, historiaan tai traditioihin sitoutetut identiteettimme. Valittavaksi tulee meihin eri tavoin vetoavia identiteettejä, jolloin kulttuurit homogenisoituvat. On kuitenkin huomioitava, että globalisaatio vaikuttaa hyvin epätasaisesti maailmalla ja sen vahvuus vaihtelee. Se ei myöskään tarkoita, että paikalliset identiteetit häviäisivät, vaan globaalien ja paikallisten välille on kehittymässä uudenlainen side ja jopa vahvistuneita tai aivan uudenlaisia paikallisia identiteettejä. (Hall 19-20, 23-24, 61-64.)

Eri ismit perustuvat erilaisiin ideologioihin, joilla on oma arvomaailmansa. Ideologiat ja ismit muodostavat aatteita, jotka yhdistävät ja erottavat ihmisiä ympäri maailmaa. Helena Helven (2002, 19) mukaan nuorilla ei ole jäsentynyttä arvo- ja aatemaailmaa, ja aikuistenkin yhteinen aatemaailma on hajoamassa tai jo hajonnut. Moniarvoisessa yhteiskunnassa arvojen omaksumisen lähtökohdat muotoutuvat uudelleen. Arvoihin kasvaminen tapahtuu tiettyihin kulttuurisiin muodostelmiin samastumisen myötä, ja nyky-yhteiskunnassa näitä samastumisen kohteita on paljon. Koska lapsilla ja nuorilla on vapaus etsiä ja valita itselleen sopivia samastumiskohteita, ei

kasvattajan tavoitteiden mukainen arvokasvatus välttämättä onnistu tai tuota toivottuja tuloksia. Ilman yhteistä aatemaailmaa ja arvoja elämän oikean suunnan löytäminen on vaikeaa. Jälkimodernissa maailmassa esimerkiksi hyvän ihmisen esikuvia on rajaton määrä, sillä esikuvaksi kelpaavia hahmoja voi etsiä yhtä hyvin muun muassa Raamatusta, sarjakuvista, televisiosarjoista, musiikkivideoista, urheilusta kuin yhteiskunnallisista vaikuttajista. Useiden roolien tavoin lapsella ja nuorella voi olla monia erilaisia esikuvia, jotka voivat tilannekohtaisesti toimia oman identiteetin muodostamisen tukena. Osa rooleista ja niitä tukevista esikuvista on julkisia, kuten koululaisen rooli, ja osa yksityisiä, kuten ystävän rooli. Sekä roolit että esikuvat ovat osa-aikaisia ja muuttuvia, jolloin identiteettikään ei muodostu pysyväksi ja vakaaksi. Koska samaistumisen kohteita on paljon, ja uusia syntyy koko ajan esimerkiksi roolipelien kautta, syntyy näiden kautta myös uusia identiteettejä. (Anttonen 1996; Helve 2002, 19.)

Vastuu moraalista sysätään nykyään yhä aikaisemmin lapselle ja nuorelle itselleen. Kun suuret ideologiat eivät enää tarjoa toivottua perustaa tulevaisuudelle, monet nuoret valitsevat niiden tilalle mieluummin pieniä projekteja, kuten turkistarhaiskut, kasvissyönnin tai kierrätyksen, joiden avulla he voivat henkilökohtaisesti ja konkreettisesti luoda toivoa paremmasta tulevaisuudesta. Kun moraalin taustalla ei enää ole yhteistä ideologiaa, osa lapsista ja nuorista saattaa jäädä ideologisesti kodittomiksi. Nykyinen arvo- ja aatemaailma ei ole jäsentynyt, jolloin hyvän ja pahan välistä eroa on vaikea hahmottaa. Nykyään vääränä ei välttämättä niinkään pidetä moraalitonta tekoa sinänsä, vaan lähinnä teosta kiinni jäämistä. (Helve 2002, 18-19, 24-25.)

Aatemaailman muutoksen myötä myös arvojen kantajiksi valittavat asiat ovat muuttuneet. Eeva Kallion (2005, 32) mukaan nuoret voivat kannattaa samanaikaisesti sekä pehmeitä että kovia arvoja. Toisaalta lasten ja nuorten identiteetti rakentuu yhä vahvemmin kuluttamisen ja yksilöllistymisen varaan, toisaalta näkyvissä on myös jälkimaterialistisen arvomaailman vahvistumista ja uudenlaisen yhteisöllisyyden etsintää. Nykyisessä kulttuurissa voidaan nähdä vahvoina sekä relativismiin, individualismiin että jopa narsismiin perustuvaa ajattelua. Itsensä toteuttaminen on noussut monelle hyvän elämän ja onnellisuuden päämääräksi. Tuotteiden tarjonta ja mainonta kohdistetaan yhä enemmän lapsiin ja nuoriin, jotka ovatkin entistä valveutuneempia kuluttajia. Brändit ja hetkellisesti suosioon nousevat ilmiöt ohjailevat lasten ja nuorten identiteetin muodostumista. Itsekeskeinen ajattelutapa saattaa johtaa myös toisiin kohdistuvaan välinpitämättömyyteen sekä empatiakyvyn puutteeseen. (Kallio 2005, 29-30; Rubin 1996.)

Suurin osa suomalaisista lapsista ja nuorista on elänyt taloudellisessa hyvinvoinnissa ja on voinut jo tyydyttää materiaaliset tarpeensa. Ronald Inglehartin tutkimuksen (1997, 151) perusteella Suomi olikin tutkimukseen osallistuneista maista kaikkein jälkimaterialistisin (Helve 2002, 35). Meillä kuluttamisen rinnalle tärkeiksi arvonkantajiksi on nostettu esimerkiksi luonto ja ympäristö. Itsekeskeisyyden vastapainoksi taas ovat nousseet ihmissuhteisiin liittyvät tarpeet ja sosiaalinen arvostus. Mielestämme pyrkimys yksinäisyyden ja itsenäisyyden hälventämiseen näkyy muun muassa uudentyyppisten ryhmittymien perustamisena. Esimerkiksi Internetin välityksellä monenlaiset ihmiset eri puolelta maailmaa voivat kokea yhtenäisyyden tunnetta keskustelemalla tietyllä palstalla yhteisestä mielenkiinnon kohteestaan. Käynnissä onkin uudenlaisen elämäntavan, ihmiskäsityksen ja maailmankuvan etsintä (Puhakainen 2002, 107). Vaikka materialistista maailmaa ja sen tarjoamaa elämänmallia kritisoidaan, näkyvät sen edustamat arvot ainakin kuluttamisen osalta vielä jälkimodernissa yhteiskunnassa. Koska lasten ja nuorten identiteetti on muutenkin pirstoutunut, he eivät koe erilaisia arvomaailmoja ristiriitaisiksi, vaan voivat olla yhtä aikaa kiinnostuneita niin tuoreimmista brändeistä kuin luonnonsuojelustakin. (Helve 2002, 35; Kallio 2005, 30; Rubin 1996.)

Lapsi ja nuori voi joutua hyvinkin suurten arvoristiriitojen eteen siinä vaiheessa, kun hänessä herää henkisyyden ja uskonnollisuuden tunne, kokemus jostakin korkeammasta ja pyhästä. Koulussa ja laajemmaltikin yhteiskunnassa maailman synnystä ja rakenteesta sekä luonnosta ja ihmisestä puhutaan luonnontieteellisen käsityksen näkökulmasta, joka on ristiriitainen uskonnollisiin mielikuviin verrattuna. Lapsen ja nuoren henkisyys jääkin helposti heitteille, sillä aikuisten tarjoamat tieteelliset ratkaisut saattavat vaikuttaa epätosilta. Luonnontiede ei välttämättä tarjoa uskottavaa selitystä elämälle ja sen mielekkyydelle, jolloin lapsi ja nuori voi kokea tyydyttämättömyyttä ja alkaa asennoitua kyynisesti kaikkea henkisyyttä kohtaan. Herääminen toden, kauniin, hyvän ja pyhän arvojen tajuamiseen on yksilöllistä, ja maailman teoreettisuuden vuoksi se voi tapahtua esimerkiksi vasta myöhäänkin aikuisuudessa. Kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren omia taipumuksia ja täyttää heidän kokemansa uskonnollinen kaipuu, kun sellaista on havaittavissa. (Wilenius 2002, 47-48.) Mielestämme henkisyyden ja tieteellisyyden ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia, vaan molempia näkökulmia voidaan pohtia yhdessä. Tällöin tuetaan kokonaisvaltaisesti lapsen ja nuoren identiteetin muodostumista eikä pakoteta sitä yhteen, ennalta valittuun uraan.

Kun uskontojen luomat mielikuvat eivät enää tarjoa tarkoitusta ja suuntaa elämälle, kohdistetaan tämä kaipuu muualle. Reijo Wileniuksen (2002, 47-48) mukaan uskonnollisuuden ja henkisyyden

etsintä voikin kohdistua jopa kulutukseen ja brändeihin. Onnistuneen mainonnan avulla ihmiset on mahdollista saada uskomaan, että tiettyä tuotetta käyttämällä myös elämän laatu paranee. Merkkituotteiden avulla pyritään korostamaan omaa yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Nykyään yksilöityminen alkaakin jo varhaislapsuudessa (Wilenius 2002, 55). Lapsi ja nuori osaa itse odottaa, että häntä kohdellaan kunnioittavasti ainutlaatuisena yksilönä. Hän myös vaatii aikuiselta aitoutta eikä suvaitse teeskentelyä.

Yksilöllisyyden korostaminen saattaa toisaalta johtaa erillisyyden ja yksinäisyyden kokemiseen. Itsensä toteuttamisella ja omilla valinnoilla ei tunnu olevan mitään rajoja. Tämä voi tuottaa harhan vapaudesta, joka todellisuudessa voikin näkyä haluna suojautua ja etsiä elämään vakaita ja selkeitä rakenteita. Osa ihmisistä pakenee ääriilikkeisiin, kuten vaihtoehtokulttuureihin, anarkistisiin protestiliikkeisiin tai uskonnollisiin fundamentalistisiin liikkeisiin, joiden vahvojen johtajahahmojen seuraaminen luo uudenlaista turvallisuutta (Niemi 1998). Muuttuvan maailman edessä ihmiset etsivät jäsennystä ja selkeyttä elämäänsä, maailman tapahtumiin sekä niiden tulkintaan. Muutoksiin sopeutuminen ja oman minuuden säilyttäminen vaatii vahvan identiteetin koostamista. Omien juurien tunteminen ja oman arvo- ja ajatusmaailman selkeyttäminen auttaa muodostamaan selkeän pohjan omalle identiteetille. Kun identiteetin perusta on vahva, on muuttuvaan ja pirstaleiseen maailmaan suhtautuminen helpompaa eikä omia ajatuksia tarvitse asettaa kyseenalaiseksi jokaisessa uudessa tilanteessa.

#### **4.6 Moraalikasvatus tukena ehjän persoonallisuuden ja hyvän elämän kehittämisessä**

Monikulttuurisuus mahdollistaa sen, että yksilöllä on oikeus ja mahdollisuus itse valita kannattamansa arvot sekä tavoitella hyvänä pitamiään päämääriä. Jälkmodernissa yhteiskunnassa ajatellaan, ettei valtio saa rajoittaa erilaisia käsityksiä 'hyvästä'. Kun julkisesti tai poliittisesti ei oteta kantaa arvoihin tai siihen, mitä on hyvä elämä, on rajaa hyvän ja pahan välillä vaikea erottaa. Jos moraalisen elämän tueksi ei haluta antaa mitään malleja, voivat minkälaiset käytökset ja elämäntavat tahansa tuntua hyväksyttäviltä. Tällöin yksilö ei voi arvioida moraalisia päätöksiään suhteessa yleiseen standardiin, joten moraalikysymyksiin on vaikea ottaa kantaa. Myös moraalinen ajatus menettää vähitellen merkityksensä, sillä suvaitsevaisuus sen laajimmassa muodossa tarkoittaa sitä, että myös suvaitsemattomuus joudutaan hyväksymään. Tällöin ollaan annettu vapaat kädet esimerkiksi rasismille. Jos erilaisiin elämäntapoihin ja käyttäytymiseen ei haluta

asettaa moraalisia standardeja eikä niistä olla julkisesti valmiita keskustelemaan, ei yksilöiden moraalikysymyksiä koskeviin erimielisyyksiin ole ratkaisua, vaan kiistely näyttää ainoastaan mielipiteiden eroavuudelta. Yksilö, jonka oma moraalidentiteetti on heikko, saattaa kokea, ettei pysty tukemaan omaa näkemystään muuten kuin turvautumalla voimakeinoihin ja väkivaltaan. (Hellsten 1996.)

Eeva Kallio (2005, 25) kysyy: ”Mille periaatteille kasvatus voidaan perustaa, jos yhtenäisiä moraalisia periaatteita ei ole?” Moraalikasvatus ei ole enää yhtenäistä, vaan yksilölliset arvot tulee ottaa huomioon kasvatuksessakin. Launosen (2000) mukaan voimmekin ajautua tilanteeseen, jossa koulun eettinen kasvatustehtävä voidaan asettaa kyseenalaiseksi (Kallio 2005, 25). Koulun odotetaan kasvattavan eettisesti vastuullisia yksilöitä, mutta pätevää moraalista pidetään lähes mahdottomana. Jos koululaitos ei tuo esille tai korosta minkäänlaisia kaikkia koskevia moraalisia periaatteita tai käyttäytymismalleja, pohjautuvat moraaliset ratkaisut ainoastaan yksilön omaan ajatteluun. Uskomme, että ilman yhteistä moraalipohjaa lapsen moraalista ajattelusta saattaa tulla hyvinkin tilannesidonnaista ja toisten reaktioihin mukautuvaa, jolloin lapsi toimii sen mukaan, mitä luulee muiden häneltä odottavan. Tällainen ajattelutapa ei ole yhtään sen vapaampaa kuin yhteisiin moraalisiin periaatteisiin pohjautuva ajattelu. Yhteiset moraaliset säännöt tai normit eivät mielestämme sido yksilön omaa ajattelua, vaan päinvastoin antavat tukevan pohjan omien mielipiteiden muodostamiselle ja vakaan identiteetin rakentamiselle.

Yhtenäisen moraalisen ajattelun hajoamisesta huolimatta koulu välittää aina arvoja, myös tiedostamattomasti. Yksilön identiteetti ja omat arvot perustuvat hänen taustaansa ja juuriinsa. Kun omat perusarvot ovat suhteellisen pysyvät, on maailman epävarmuudesta helpompi selviytyä. Koulun tuleekin tarjota lapselle ja nuorelle tietoa sekä omasta että toisten kulttuureista, uskonnosta ja historiasta. Koulun ja kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä on tukea lapsen kasvua ihmisenä ja oman yhteisön jäsenenä. Suorituspainotteisessa koulussa esimerkiksi päivänavaukset tai juhlat saattavat tuntua turhilta, mutta yhteenkuuluvuuden tunteen säilymisen ja kulttuuriperinteen siirtymisen kannalta juuri tällaiset tilaisuudet ovat erittäin tärkeitä. (Huikuri 1998; Huttunen 1998; Kuikka 1998.)

Kasvatuksesta ja koulusta puhutaan yhä useammin talouselämän termeillä. Resursseja vähennetään ja kouluja kilpailutetaan ja lakkautetaan, vaikka samalla rahaa löytyy muihin kohteisiin. Säästötavoitteet kertovat yhteisistä arvoista ja siitä, mitä kohteita kyseisellä hetkellä pidetään erityisen tärkeinä. Taloudellisen kannattavuuden ja tuloksellisuuden toivossa koulua on viime

vuosikymmeninä kehitetty suoritus- ja tietopainotteiseen suuntaan. Juha Suoranta (1997, 110) kritisoikin opetussuunnitelmakehitystä oppilaan esineellistämisen opetustoiminnan kohteeksi. Hänen mukaansa lapsia kuvataan tiedon prosessoijina, kongnitiokoneina, joilla ei ole tunteita tai muita inhimillisiä ominaisuuksia. Yksipuolisen tietopainotteisen koulutuksen ei luulisi olevan talouselämänsä edun mukaista, sillä se näyttää lisäävän lasten ja nuorten mielenterveyshäiriöitä (Wilenius 2002, 12). Myös talouden ja teknologian kehittymisen kannalta lasten tulisi kehittyä luoviksi, itsenäisesti ajatteleviksi ja toimiviksi yksilöiksi. Samoin sosiaaliset taidot voivat nousta ratkaisevaan asemaan kansainvälisessä yritysten välisessä yhteistyössä. Teknologian ja tekniikan käyttämisen yhteydessä joudutaan ottamaan kantaa myös moniin moraalisiin kysymyksiin kuten esimerkiksi siihen, käytetäänkö teknologiaa palvelemaan ihmisarvoa vai tuhoaseisiin tai eriarvoisuuden lisäämiseen. Koulun ja opettajan tehtävänä ei tulisi niinkään olla yhteiskuntaan sopeuttaminen, vaan maailman muuttaminen eettisemmäksi. Yhteiskunnan teknistyessä yksilön on kyettävä tekemään tietoisia arvovalintoja. Tätä varten koulun tulee tukea lapsen arvostelu-, tuntemis- ja toimintakyvyn sekä oman totuudellisuuden ja eettisyyden kehittymistä. (Huttunen 1998; Räsänen 1996; Wilenius 2002, 12-14, 74.)

Lapsi voi oppia ulkoa vaikeitakin käsitelmäritelmiä, vaikka hän ei ymmärtäisikään niiden merkitystä (Wilenius 2002, 25). Alaluokilta lähtien koulussa korostetaan tiedon ulkoa oppimista ja soveltamista. Tiedon tulva on suuri, eikä syvälliseen ymmärtämiseen aina ehditä yhdessä paneutua tai tarjota kunnan työvälineitä. Tietojen oppimisen korostuminen tuntuu ristiriitaiselta elinikäisen oppimisen ideologian näkökulmasta. Jos uusia tietoja ja taitoja on tarkoitus omaksua koko elämän ajan, eikö tietopainotteisuuden sijaan alaluokilla voitaisi korostaa oppimiseen, tiedon tuottamiseen ja soveltamiseen sekä itsensä kehittämiseen ja elämänhallintaan liittyviä taitoja? Teknologiaan ja yhteiskuntamme kehittymiseen liittyvän huumon keskellä itse ihminen saattaa unohtua, sillä hänen tehtävänänsä on vain muuttuvaan maailmaan sopeutuminen (Puhakainen 2002, 83). Jyri Puhakaisen (2002, 90) mielestä kulttuurin eri instituutioiden arvo mitataankin sillä, miten ne tukevat ihmisen omakohtaista etsintää. Ihmisen kasvun ja kasvatuksen yhteydessä kysymykset ihmisestä, maailmasta ja hyvästä elämästä ovat muuttumattomia ydinkysymyksiä, jotka vaativat jokaisen henkilökohtaista pohdintaa ja kannanottoa. Omiin juuriin sekä syviin tunteisiin, kuten pelkoon, ahdistukseen, rakkauteen ja toiveisiin, liittyviä kysymyksiä ei voi jättää ulkopuolisten ”asiantuntijoiden” ratkaistaviksi. Nykyisen työ- ja materiaalikeskeisyyden myötä ihmisyyteen liittyvät ydinkysymykset unohtuvat helposti, jolloin elämä pinnallistuu. Jälkimodernissa yhteiskunnassa heikkouden ja avuttomuuden myöntämistä ei sallita tai tueta, mistä kertovat osaltaan myös lisääntyneet mielenterveysongelmat. Puhakainen (2002, 89) toivookin, että

tulevaisuudessa oltaisiin valmiita näkemään mielenterveysongelmien taakse, sillä monet ongelmista aiheutuvat oman inhimillisyyden säilyttämiseen liittyvistä kamppailuista mielettömässä maailmassa. ”Sairastuminen” voikin johtua siitä, että yksilö tiedostaa yhteiskunnan arvojen ristiriitaisuuden ja ihmisen esineellistämisen. (Puhakainen 2002, 87, 91-97.)

Myös Reijo Wilenius (2002, 59-63) on huolissaan siitä, miten moderni ihminen voi kohdata ihmiset ja maailman avoimesti pysyen samalla itse ehjänä ja toimien oman arvotajuntansa mukaisesti. Hän kuvaa viittä ominaisuutta, joiden avulla itsensä kehittäminen on mahdollista. Nämä ominaisuudet ovat ajattelun hallinta, tahdon hallinta, tunteiden ilmaisun hallinta, myönteisyys sekä avoimuus ja ennakkoluulottomuus. Ajattelun, tahdon ja tunteiden ilmaisun tiedostaminen ja hallinta auttavat keskittymään kyseessä olevan asian kannalta olennaisiin puoliin. Myönteisyyden, avoimuuden ja ennakkoluulottomuuden avulla ajattelu ei ole sidottu aiempiin mielikuviin ja kokemuksiin, vaan omien käsitysten muuttaminen uudessa tilanteessa on mahdollista. Näiden viiden ominaisuuden tasapainoisen kehityksen avulla ihmisen ja maailman ymmärtäminen mahdollistuu ja helpottuu. Samalla sisäisesti pirstoutunut ja pinnallistunut jälkimoderni ihminen voi eheytyä, tiedostaen kuitenkin oman keskeneräisyytensä. Wileniuksen (2002, 56) mukaan itsekkäämpään ja itsetuhoisempaan maailmaan ajautumisen välttämiseksi tarvitaan ihmisiä, joilla on herkkä oikeus- ja moraalitaju ja vahva myötätunto toisia ihmisiä ja luontoa kohtaan. Näiden ominaisuuksien kehittymistä täytyy tukea koulussa.

#### 4.6.1 Voiko lapsi elää monessa eri moraalitodellisuudessa?

Yksilöhaastatteluissa pyysimme opettajia pohtimaan, voiko lapsi elää monessa eri moraalitodellisuudessa. Kaksi opettajista on sitä mieltä, että tämä on mahdollista. Heiltä kysyimme lisäksi, mitä nämä moraalitodellisuudet voisivat olla. Yhden opettajan mielestä lapsella ei voi olla kuin yksi moraalitodellisuus.

Opettajat, joiden mielestä useat moraalitodellisuudet ovat mahdollisia, kuvaavat eri tahojen edustamien arvojen erilaisuutta. Eri moraalitodellisuuksista he mainitsevat kodin, koulun, kaveripiirin, median ja markkinamaailman. Arvojen erilaisuus tulee esiin esimerkiksi siinä, kuinka lapsi tai nuori käyttäytyy eri ympäristöissä. Vaikka lapsi käyttäytyisi kouluajankana koulun normien ja arvojen mukaisesti, saattaa hän esimerkiksi vapaa-ajalla kaveripiirissä olla päihtyneenä. Myös kodin ja koulun arvopainotukset saattavat poiketa toisistaan. Rajuimmin koulun edustamasta



arvomaailmasta eroaviksi koetaan median ja markkinoiden kannattamat arvot. Toisaalta toinen opettajista miettii sitä, vastaavatko median välittämät arvot kuitenkaan todellisuutta. Ainakaan pienellä paikkakunnalla ”Salkkarien maailma” ei tunnu vastaavan nykyperheiden elämää ja arvoja, mutta saattaa esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ollakin todellisempaa.

Toinen edellä mainituista opettajista pohtii eri moraalitodellisuuksia siten, että lapsi ei kuitenkaan ehkä itse ymmärrä elävänsä useammassa eri moraalitodellisuudessa. Eri moraalikäsitteet saattavat lapsen mielessä sekoittautua yhdeksi sekavaksi kokonaisuudeksi, jossa hän ajattelee ilman selkeää päämäärää.

*[---] jos ei oo kukaan hänelle opettanu mitään semmosia perusarvoja ja perusmoraalihyveitä, niin sit se voi olla aika semmosta irrallista kellumista ja sitten sellasta varmaan myöhemminkin elämässä, et poimii vähän sieltä ja vähän täältä [---] (Asiantuntija 2)*

Opettaja toteaa kuitenkin, ettei tälläkään vaihtoehto toisaalta ole sinänsä paha, mutta ilman omia perusarvoja elämästä saattaa tulla juuretonta. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea muodostaakseen selkeän ja turvallisen perustan omia arvopohdintojaan varten.

Opettaja, jonka mielestä lapsella voi olla vain yksi moraalitodellisuus, perustelee kantaansa sillä, että oma moraalitodellisuus on rakentunut lapseen sisäisesti eikä muutu tilannekohtaisesti. Vaikka lapsi saattaa käyttäytyä eri tilanteessa tai paikassa toisin kuin jossakin muualla, ei varsinainen moraalitodellisuus muutu miksiäkään.

*[---] Tietysti lapsi voi toimia monella eri tavalla, mut emmä usko, että se moraalitodellisuus muuttuu miksiäkään. Kyllä omatunto kolkuttaa, jos väärin toimii. Vaikka ei kukaan olis sitä sanomassakaan. (Asiantuntija 4)*

Jos lapsi tietää jonkin asian olevan väärin, hän tietää kyllä, että se on väärin myös jossakin toisessa tilanteessa. Arvojen sisäistymisen jälkeen lapsi osaa usein itsekin ilman aikuisen apua tunnistaa, milloin käyttäytyy omien arvojensa mukaisesti ja milloin niitä vastaan.

## 4.6.2 Koulun asema muiden arvovälittäjien rinnalla

Kysyimme opettajilta mikä heidän mielestään on koulun asema muiden arvovälittäjien, esimerkiksi median ja nuorisokulttuurien, joukossa. Kaikki opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että koulun tehtävänä on vahvistaa lapsen omaa ajattelua ja itsetuntoa. Media välittää kuvaa itsekkyydestä, väkivaltaisuudesta ja lapsiin kohdistuvista markkinoista. Median luoma kuva määrittelee esimerkiksi sitä, miltä tulisi näyttää ja minkä merkkisiä vaatteita tulisi käyttää. Median luomat roolimallit voivat kannustaa myös tupakan tai alkoholin kokeilemiseen. Koulun tulisikin rohkaista oppilaita luottamaan itseensä sellaisina kuin he ovat.

*[---] yritetään luoda sille lapselle niin vahva itsetunto, että sen ei tarvi sortua näihin monttuihin [median luomiin vaatimuksiin]. Ja usko siihen omaan itseen, että vaikka en näytä filmitähdeltä, joka painaa nelkytkuus kiloo, niin olen silti hyvä tyyppi ja olen arvokas ja minusta välittää ainakin joku. (Asiantuntija 2)*

Lapsen tarvitsee kuulla myös koulussa, että häntä arvostetaan ja hänestä välitetään hänen itsensä vuoksi. Opettaja on kokenut Lions Quest –ohjelman hyväksi työvälineeksi juuri lapsen itsetunnon vahvistamisessa.

Toinen opettaja miettii koulun roolia arvovälittäjänä myös tiedollisesta näkökulmasta. Media ohjailee lapsen valintoja markkinoiden suuntaan esimerkiksi mainosten avulla. Lapsen omaa kriittistä ajattelua voitaisiin tukea esimerkiksi selvittämällä mainosten taustalla olevia tekijöitä sekä mainoksissa käytettäviä lausahduksia ja muita tehokeinoja. Tällöin lapsi voisi itse tietoisemmin pohtia, milloin ja mihin mediaailmiöön haluaa lähteä mukaan.

Opettajien mielestä koulun tärkeimpänä roolina on oppilaiden kriittisen ajattelun kehittäminen. Joskus esimerkiksi median tai jonkin nuorisokulttuurin mukaan tempautuminen voi olla hauska ja positiivinen kokemus, mutta kaikkea ei ole pakko itse kokea tai kokeilla.

*[---] tietysti me tuodaan just esille niitä, että mitkä on niitä hyviä ja mitkä semmosia huonompia [arvoja], että yritetään saada niitä [oppilaita] suodattaa niitä, että ei kaikkeen tarvii lähteä mukaan ja kaikkee hyväksyä. [---] (Asiantuntija 3)*

Oppilasta pyritään ohjaamaan hyvien arvojen pariin, mutta samalla jätetään tilaa hänen omalle ajattelulleen. Huonoja arvoja ei peitellä, vaan niitä ja niihin suhtautumista käsitellään yhdessä. Yksi opettajista tuo esille myös opettajan työn rajallisuuden: opetettavana on useita aineita, jotka vievät oman aikansa päivästä. Yhteisille keskusteluille pyritään kuitenkin aina löytämään aikaa.

#### 4.6.3 Ulkopuolisten tahojen kiinnostus koulua kohtaan

Kysyimme kaikkien haastateltaviemme mielipidettä koulun ulkopuolisten tahojen kiinnostuksesta koulua kohtaan. Ulkopuolisista tahoista mainitsimme esimerkkeinä yrittäjyys- ja mediakasvatuksen sekä Lions Quest -ohjelman. Kaikki opettajat totesivat olevansa vastaanottavaisia uusia opetuskokonaisuuksia kohtaan. Suhtautumiseen vaikuttaa tietysti se, minkälaisesta asiasta on kysymys ja minkälaisissa mittasuhteissa se otetaan käyttöön omassa koulussa. Uusia kokonaisuuksia ei haluta ottaa käyttöön ainoastaan uudistumisen halusta, vaan niiden tulee sopia jo olemassa olevaan koulukulttuuriin ja koulun edustamiin arvoihin. Opettajan tehtävänä on toimia erilaisten kouluun suuntautuvien ilmiöiden suodattimena.

*Niin, kyllä mä oon ihan vastaanottavainen aina kun tulee jotakin, että ihan jos on järkevää ja sopii meidän ohjelmaan [---] Tietysti tästäkin [Lions Quest -ohjelmasta] tulee sitten suodatettua semmosia, jotka ei kuulu välttämättä ihan tänne Suomeen, että sehän on Amerikasta [---] mä yritän poimia sieltä niistä just ne, mitkä sopii meille tänne [---] (Asiantuntija 3)*

Tiettyä suuntausta ei tarvitse ottaa käyttöön sellaisenaan ja kokonaisena, vaan siitä voi poimia muuta toimintaa tukevat osa-alueet. Yksi opettajista tuo esille ajatuksen siitä, että uusien suuntausten mukaan ottaminen kannattaa aloittaa miettimällä jo olemassa olevia toimintatapoja. Aluksi esimerkiksi yrittäjyyskasvatus kuulosti opettajan mielestä hurjalta, kunnes hän huomasi, että hänen koulussaan yrittäjyyskasvatus on tullut luonnollisesti esille jo aiemmin oppilaiden pitämän kyläkoulukahvilan kautta.

Yksi opettajista toteaa henkilökohtaisen kiinnostuksen vaikuttavan siihen, mikä aihealue omassa opetuksessa korostuu. Vaikka monet erilaiset suuntaukset tuntuvat kiinnostavilta, on muun opetuksen ohessa luontevinta painottaa itseä eniten kiinnostavaa aihetta. Tiettyyn aihealueeseen on helpompi tarttua, jos kokonaisuus on valmiiksi mietitty ja rajattu niin, että sen käytännön

toteuttaminen omassa luokassa ei vaadi suuria lisätoimenpiteitä tai järjestelyjä. Tärkeää on ottaa huomioon myös ulkoisen tahon omat kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet.

*[---] Ihan ilman muuta hyvällä katson sitä [ulkopuolisten tahojen kiinnostusta koulua kohtaan], että varsinkin, jos ne on tällasia puolueettomia tahoja niin kun Länsi-Suomen lääninhallitus taikka Opetusministeriön suosittama Lions Quest –ohjelma. Et ei nyt tietenkään, jos tänne esimerkiksi Koululainen –lehti lähettää ilmaisnumeroita ja pyytää meitä jakamaan ne, niin ei me niitä jaeta. Ei se oo koulun tehtävä toimia minään markkinapaikkana eikä markkinoida mitään asiaa. [---] (Asiantuntija 4)*

Puolueettomien tahojen kanssa tehtävä yhteistyö on turvallista ja hedelmällistä, koska tällöin molempien osapuolien tärkeimpänä tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin ja valmiuksien lisääminen sekä koulutoiminnan parantaminen. Koulun rooliin ei kuitenkaan kuulu esimerkiksi jonkin yrityksen toiminnan edistäminen tai kaupallisten arvojen markkinointi, koska tällöin koulu valjastettaisiin edistämään joitakin muita kuin sen omia päämääriä.

Lions Quest –ohjelman kouluttajan Ulla Savolaisen mielestä ulkopuolisten tahojen mukaan ottaminen koulun toimintaan tukee opettajan moniulotteista työtä. Yhteistyö muiden tahojen kanssa auttaa pitämään oman opetuksen ajan tasalla ilman, että opettajan itse tarvitsee päivittää jokaiseen aihealueeseen liittyvää tietämystään.

*Mä kyllä nään sillä tavalla, et yks meidän tällasen perinteisen koululaitoksen heikkouksista on ollu se, et se on ollu liian eristäytynyt. Elikkä et koulussa ei tarpeeks näy se, et mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Ja eikä mun mielestä voida vaatii opettajilta, et opettajat koko ajan tajuis kaikki asiat, et mitä nyt menee ja mitä vaaditaan joka puolella. [---] (Asiantuntija 1)*

Ulkopuolisten tahojen mukaan ottaminen mahdollistaa monipuolisen ammatillisen yhteistyön oppilaiden kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Eri luokka-asteiden opetuksen tulisi muodostaa yhteinen kokonaisuus, jonka tavoitteena on taata oppilaille mahdollisimman monipuoliset valmiudet sekä itsensä kehittämiseen, kaikinpuoliseen hyvinvointiin ja elämään sinänsä että työelämän haasteissa pärjäämiseen. Koulumaailmaa tulee päivittää muun yhteiskunnan muutoksiin vastaavaksi, unohtamatta kuitenkaan koululaitoksen omaa varsinaista tehtävää ja tavoitetta. Päivitys ei onnistu ainoastaan koulun sisällä, vaan parhaisiin tuloksiin päästään liittämällä koulu ja

muu yhteiskunta aktiivisesti toisiinsa. Myönteistä muutosta varten tarvitaan kaikkien osapuolten aktiivisuutta sekä yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja päämääriä.

#### **4.7 Toivon luominen**

Perinteisen arvojärjestelmän murtumisen myötä tulevaisuus saattaa näyttää hämmentävältä ja uhkaavalta. Jälkimodernia yhteiskuntaa kuvaava arvojärjestelmä ei ole yhtenäinen ja selkeä, vaan yhteiskunta odottaa yksilön vastaavan itse omasta elämästään. Lasten ja nuorten näkemyksiin tulevaisuudesta liittyy paljon uhkakuvia ja pelkoja. Lapset ja nuoret saavat paljon tietoa globaaleista ongelmista sekä median että perusopetuksen kautta, mutta ongelmien ratkaisumallit tai eri vaikuttamisen tavat eivät ole välittyneet heille toivotulla tavalla. Anita Rubinin (1996) mukaan nuorille on jäänyt ongelmista pinnallinen ja negatiivinen kuva, jolloin saavutetut tai saavutettavissa olevat positiiviset asiat ovat jääneet nuorilta huomaamatta. Kun ongelmat tuntuvat ylitsepääsemättömiltä ja ympäröivä yhteiskunta vaatii nuorilta yhä useammanlaisia ominaisuuksia ja vaihtelevia toimintatapoja, voi voimattomuuden tunne johtaa lannistumiseen tai masentumiseen. Toisaalta elämästä voi tulla lyhytjänteisempää ja hetkellisen mielihyvän hakemiseen perustuvaa, jolloin nuori ei välttämättä edes halua ajatella tulevaisuutta. Jälkimodernissa yhteiskunnassa elämän perusarvoiksi saattaa huomaamatta valikoitua henkilökohtaisen hyvän etsiminen, sosiaalisen arvostuksen saaminen ja itsensä toteuttaminen keinoja kaihtamatta (Rubin 1996.)

Rubin (1996) ehdottaa kahta keinoa, joilla lapset ja nuoret saadaan innostumaan tulevaisuudesta. Hän kehottaa kasvattajia kertomaan ongelmista ratkaisukeskeisemmin ja positiivisemmin, jolloin jo tehdyt ja tehtävissä olevat ratkaisut tulevat esille. Lapsia ja nuoria tulisi myös ohjata toimimaan itse. Tällöin tulee konkreettisesti esille se, että suuri muutos lähtee liikkeelle pienestä päätöksestä ja teosta ja että kokonaisuus koostuu yksittäisten ihmisten ratkaisuista. Lapsia ja nuoria tulisi ohjata kehittämään kykyjään analysoinnissa, kokonaisuuksien hahmottamisessa ja asioiden vaikutussuhteiden ymmärtämisessä. Lasten ja nuorten omia vaikutusmahdollisuuksia voidaan tuoda esille lähtemällä liikkeelle pienistä lähiympäristöön liittyvistä asioista, joihin voidaan yhdessä keksiä toteuttamiskelpoisia ratkaisuja. Tärkeintä on kuitenkin se, että lapset ja nuoret voivat edelleen unelmoida tulevaisuudesta. Vaikka unelmien ja toiveiden ei tarvitse olla realistisia, tulee kasvattajilla olla jonkinlainen näkemys siitä, mikä on hyvää elämää jälkimodernissa yhteiskunnassa ja millaista on tulevaisuuden onnellisuus.

Veli-Matti Värri (2000, 26-27) pohtii filosofian väitöskirjassaan hyvän elämän ideaalia sekä tietämisen ja tietämättömyyden ristiriitaa. Hän tuo esiin Menonin paradoksin kasvatuksen pysyvästi tärkeimpänä ongelmana, sillä hyve ja kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä eivät ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Vaikka kasvattaja ei tiedä, mitä hyvä elämä varsinaisesti on, hänellä tulee kuitenkin olla näkemys siitä, sillä vain tällöin kasvatusta on mahdollista ja eettisesti perusteltua. Värri näkee kasvattajan ensisijaisesti kasvatettavan itseytymisen ja vastuuseen kasvamisen auttajana. Vaikka kasvattaja ja kasvatettava elävät samassa maailmassa, he ovat toisilleen toisia persoonia, joilla on eri elämäntilanteet ja tätä kautta eri merkitys- ja aikahorisontit. Siten kasvattajan tulkitsema ja välittämä kuva maailmasta ei ole välttämättä samanlainen kuin kasvatettavan itsensä kokema maailma. Kasvattaja ei voi asettaa kasvulle ulkopuoleltamäärätyä päämäärää, koska maailma ja tulevaisuuskaan eivät ole ennalta määrättyjä. Kasvattajan tulisi pyrkiä kohti dialogista kasvatusta, jossa kasvattaja kunnioittaa kasvatettavan yksilöllisyyttä ja mahdollistaa kasvatettavan itsenäistymisen unohtamatta kuitenkaan edustamaansa yleistä kasvatustehtävää. (Värri 2000, 26-30, 156-159.)

Lapset ja nuoret eivät kaipaa niinkään varoittamista ja moralisointia, vaan mahdollisuuksia puhumiseen, keskustelemiseen ja ajankohtaisten ilmiöiden arvioimiseen. Heitä tulisi rohkaista kertomaan omista epävarmuuksistaan ja tulevaisuuteen liittyvistä mahdollisuuksista ja odotuksista. Erityisesti syrjäytymisvaarassa olevalle lapselle tai nuorelle peruskoulun käyminen saattaa olla ainoa vaihe, jolloin hänen elämänsä voidaan kunnolla ulkopuolelta vaikuttaa. Tämän vuoksi koulun tulee tehdä kiinteätä yhteistyötä lähiympäristön kanssa tukeakseen lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti. Tärkeintä yhteistyössä ja yhteisissä keskusteluissa on luoda uskoa lapsen mahdollisuuksiin, luoda toivoa tulevaisuudesta. (Niemi 1998.)

Kaikkeen kasvatukseen liittyy ajatus tulevaisuudesta. Mielestämme tulevaisuus ja toivo paremmasta ovat läsnä myös moraalisia tilanteita tai ongelmia ratkottaessa, sillä usein ratkaisussa täytyy ottaa huomioon siitä seuraavat asiat ja tapahtumat. Jos moraalisia ongelmia pohditaan vain tiettyyn hetkeen liittyvinä, saattaa moni teko hetkellisesti tuntua harmittomalta tai jopa itseä ja toisia palvelevalta. Tulevaisuuden sekä itselle ja toisille koituvien seurausten huomioon ottaminen saattaa paljastaa esimerkiksi teon itsekkyyden tai haitallisuuden laajemmassa mittakaavassa. Jos tulevaisuus näyttäytyy uhkaavana tai omien vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa olevana, voi moraalit ja sen mukaan toimiminen tuntua yhdentekevältä. Jos tulevaisuudelta ei ole mitään odotettavaa, miksi ei yhtä hyvin voisi toteuttaa kaikkia mielitekojaan tällä hetkellä ja

keskittyä omaan hetkelliseen hyvinvointiin. Moraalisen ajattelun pohjana ovat odotukset ja toivo paremmasta tulevaisuudesta.

Lapsi pyrkii pienestä asti löytämään selityksiä sekä omalle että maailman olemassaololle. Lapsi on riippuvainen vanhemmistaan ja muista hänelle läheisistä aikuisista, joten olemassaolon tarkoitus ja maailman järjestys ovat lapsen silmissä näistä aikuisista riippuvaisia. Pohtiessaan olemassaoloon liittyviä kysymyksiä lapsi ei etsi pelkästään totuutta vaan ennemminkin turvallisuuden tunnetta ja luottamusta maailman jatkuvuuteen. Vaikka kasvattajat tietävät rajoittuneisuutensa ja vähäiset vaikutusmahdollisuutensa suhteessa muuttuvaan maailmaan, heidän tulee tukea lapsen tulevaisuudenuskoa luomalla toivoa ja huolehtimalla lapsen senhetkisestä hyvinvoinnista. Auttamalla lasta ymmärtämään maailmansuhdettaan lapsi voi ottaa itse vastuun omasta olemassaolostaan ja suuntautua rohkeasti tulevaisuuteen. (Värri 2000, 137-141.)

Lapsen kanssa käytävän keskustelun luonne riippuu paljolti lapsen iästä ja valmiuksista. Pienten lasten kanssa kasvattajien tehtävänä on ennen kaikkea luoda tunnetta turvallisuudesta ja toivosta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ikävien asioiden sulkemista pois keskustelusta ja lapsen todellisuudesta. Elämän realiteetit täytyy tuoda lapsen ulottuville hänen oman omaksumiskykynsä mukaisesti. Vaikka kasvun myötä lapsen kokemusmaailma laajenee ja realiteettien ymmärtäminen vahvistuu, täytyy nuorekin luottamusta omiin kykyihinsä ja olemisen mielekkyyteen vahvistaa. Nuoren kanssa käytävä keskustelu pohjautuu totuuteen eikä keskustelun lopputuloksen tarvitse olla yksimielinen. Omalla pohdiskelullaan ja omien mielipiteidensä rohkealla esiintuomisella kasvattaja saattaa paljastaa nuorelle jotakin arvokasta olemisen salaisuudesta. (Värri 2000, 140-143.)

Toivon luominen ei onnistu teeskentelyn avulla. Lapsi ja nuori aistii herkästi, milloin kasvattaja itse todella uskoo sanomaansa. Yhtenä kasvattajan suurimpana haasteena onkin uskallus olla aito ihminen; näyttää omat tunteensa, ajatuksensa, avuttomuutensa, heikkoutensa ja vahvuutensa. Inhimillisyys ja ihmisyyys sekä niiden etsiminen luovat toivoa. Juha Puhakaisen (2002, 87-88) mielestä tämänhetkinen ihmisten pahoinvointi ei olekaan merkki toivottomuudesta, vaan siitä, että ihmisen ja inhimillisyyden etsintä ei ole loppunut.

## 5 Moraalikäsityksen kehitys

Koulussa tapahtuvan kasvatuksen tavoitteena on tehdä lapselle näkyväksi se moraalinen maailma, jossa eletään. Lapsi tulee hiljalleen tietoiseksi yhteiskunnassa vallitsevista arvoista ja normeista ja alkaa rakentaa omaa moraali-identiteettiään niiden pohjalta. Koska ihminen on tietoinen teoistaan, on hän niistä myös moraalisesti vastuussa. Kasvatuksen päämääränä onkin lapsen kehittyminen moraalisubjektiksi, joka ehjän moraali-identiteetin myötä uskaltaa ottaa vastuun valinnoistaan ja pystyy perustelemaan ne. Omien valintojen tiedostaminen on tärkeää, sillä omat moraaliset päätöksemme vaikuttavat myös muihin ihmisiin. Moraali liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, ja ihminen toteuttaa moraalista ihmisyyttään aina jossain yhteisössä. Tällöin kasvatuksenkin tulee liittyä kyseisen yhteisön toimintaan. (Hellsten 1996; Wahlström 1991.)

Moraalikäsityksen kehityksestä on monia eri teorioita, joista ehkä tunnetuin on Lawrence Kohlbergin moraalikäsityksen kehitystasomalli. Tarkastelemme tätä mallia osana moraalikäsityksen kehitystä. Tuomme esille myös tunteiden vaikutuksen moraaliseen ajatteluun ja käyttäytymiseen. Pohdimme tunteiden esiin tuomista osana koulussa tapahtuvaa kasvatusta.

### 5.1 Onko moraali synnynnäistä?

Kun lajien säilymisestä käytiin eloonjäämiskamppailua, tuli yksilöiden löytää tapansa puolustaa oman lajin säilymistä. Tällöin syntyi tarve auttaa omiaan vaikkakin itsekkäistä, omaan eloonjäämiseen liittyvistä syistä. Kantajilleen edulliset tavat ovat kehittyneet ympäristön vaatimista käyttäytymiskaavoista synnynnäisiksi vaistoiksi. Ihmisellä on sosiaaliselle olenolle tyypilliset vaistot. Muiden vaistojen tapaan myös moraalivaistot ovat näin ollen osa ihmislajin kollektiivista muistia. Moraalilla on siis biologiset juuret, mutta moraalin sisältö ei ole geneettisesti määrätynyt. Ihmisyksilön moraali muokkautuu kulttuurisesti sen mukaan, mitä yhteisössä arvostetaan. (Niiniluoto 2005; Sintonen 2003.)

Lapsilla on siis jonkinlainen synnynnäinen moraalinen taju, mikä ilmenee heidän tarkkoina eettisinä intuitioinaan. Lapset ovat eettisesti herkempiä kuin aikuiset, sillä aikuisten eettinen herkkyys on laimentunut heidän rikkoessaan moraalisia arvoja toiminnallaan. Aikuisten intuitioita ohjavat heidän käsityksensä yhteisön säännöistä, kun taas lasten eettiset intuitiot voivat olla vastakkaisia ympäristössä vallitseville tavoille. Lapsen moraalinen taju ei ole pelkkää ulkoisen



muokkaamisen tuotetta, mutta kasvatuksella on suuri merkitys moraalisen tietoisuuden herättämisessä. Lapsen moraalijattelun kehitykselle ovat tärkeitä kokemukset ja tilannetekijät. Siksi sosiaalinen ympäristö; koti, koulu ja toveripiiri, ovat ratkaisevassa asemassa moraalikäsitteiden kehittämisessä. Alkuvaiheessa erityisesti vanhemmat vaikuttavat lapsen kasvuun asettamalla rajoituksia ja sääntöjä, jotka lapsi laajentaa muihin yhteyksiin. Ahon ja Laineen (2002, 138) mukaan kodin kasvuympäristöstä vanhempain toimintatavat, kodin affektiivinen ilmapiiri, vanhempien omat käyttäytymismallit ja heidän moraalinen kehitystasonsa vaikuttavat näkyvästi lasten moraalikehitystasoon ja moraaliseen käyttäytymiseen. Vaikuttaakseen positiivisesti lastensa kehitykseen vanhempien tulee tarjota lapsilleen mahdollisuuksia samastua ja osallistua perheen arkeen. (Aho & Laine 2002, 137-138; Puolimatka 2004, 250.)

## **5.2 Moraalin kolme ulottuvuutta**

Moraali jaetaan usein kolmeen eri osa-alueeseen, joita ovat moraaliarvot, tunteet ja käyttäytyminen (Wahlström 1991). Yksilön tulisi kehittyä tasapuolisesti kaikilla näillä moraalien osa-alueilla, jotta hänestä kasvaisi moraalisesti tasapainoinen toimija. Koska moraalien kehitys on yhteisösidonnaista, vaikuttavat myös muiden yhteisön jäsenten tunteet ja hyvinvointi yksilön toimintaan. Yksilö voi toimia yhteisön ja omien arvojen mukaisesti vasta sisäistettyään ne ja sitouduttuaan noudattamaan niitä käytännössä. Myös oman ja muiden toiminnan moraalinen arviointi edellyttää moraaliarvojen sisäistämistä. Arvojen sisäistämiseen liittyy erityisesti yksilön oma motivaatio toimia tiettyjen arvojen mukaisesti, ja kyky tuntea ne oikeiksi. Ihmisen taito arvioida teot hyväiksi tai huonoiksi perustuvat useimmiten siihen, minkälaisia tunteita teot heissä herättävät.

Vaikka yksilö sisäistäisi ja tiedostaisi hyvin moraaliset arvonsa, arvojen lisäksi tunteet vaikuttavat tilannekohtaiseen käyttäytymiseen. Eri tilanteissa yksilö yleensä kyllä tietää, miten tulisi toimia moraalisesti oikein, mutta tunteet ja muut tilanteessa vaikuttavat tekijät saattavat ohjata häntä toimimaan sekä omien että yleisten moraalisten periaatteiden vastaisesti (Wahlström 1991). Tunteet muistuttavat yksilöä välillä voimakkaastikin hänen moraalista teostaan niin oikein kuin väärin toimittaessa. Ihmisen moraalisten tunteiden keskus on omatunto, jolla tarkoitetaan yksilön intuitiivista ja tunneperäistä tapaa reagoida toimiessaan vastoin hänen itsensä oikeana pitämiään asioita. Omantunnon keskeinen sisältö, henkilökohtainen moraalinen tunne, tarvitsee toimiakseen myös moraalista tietoa ja tahtoa. Moraalinen tunne, tieto ja tahto muodostavat omastatunnosta kokonaisuuden, jolle on ominaista suuri varmuus ja ehdoton henkilökohtainen vakuuttuneisuus.

Varmuuden tunteesta huolimatta omaantuntoon sisältyvä moraalinen tieto voi olla puutteellista tai virheellistä. Moraalinen tieto koostuu teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta sekä intuitiivisesta tiedosta, joiden kehittyminen on riippuvaista yksilön kiinnostuksesta ja herkkyydestä, kulttuurille ominaisesta moraalista tiedosta sekä erilaisten kasvatustahojen kyvystä välittää näitä tietoja eteenpäin. Näiden tekijöiden myötä omatunto voi reagoida monella eri tapaa ihmisestä ja elämän eri vaiheista riippuen. Omatunto ilmentää yksilön moraalista tilaa, joka näkyy ulospäin tietynlaisena käyttäytymisenä. Käyttäytymisestä ei kuitenkaan voi suoraan päätellä yksilön moraalisen ajattelun kehittyneisyyttä. (Puolimatka 2004, 247-252.)

### **5.3 Moraalikäsityksen kehitys Lawrence Kohlbergin teorian mukaan**

Yksi tunnetuimmista moraalikehityksen tutkijoista on Lawrence Kohlberg, joka on jatkanut Jean Piaget'n tutkimusta moraalikehityksestä (Wahlström 1991). Olemme kiinnostuneita Kohlbergin moraalikäsityksen kehitystä koskevasta teoriasta, koska suomalaislasten moraalikehityksen on huomattu pääpiirteissään noudattavan teoriassa esitettyjä kehitysvaiheita. Lawrence Kohlbergin kehitystasomallia pidetään keskeisimpänä moraalikehityksen ja -kasvatuksen teoriana, mutta se on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä.

Teoriansa pohjaksi Kohlberg on tutkinut ihmisiä ympäri maailmaa. Koska teoria noudattaa länsimaista ajattelutapaa ja tutkimuksissa käytetyt dilemmat ovat länsimaisia, on teoriaa arvosteltu siitä, ettei se ota huomioon moraalijatteluun vaikuttavaa kulttuuriympäristöä. Kohlberg hylkää käsityksen moraalin kulttuurirelativismista, jonka mukaan jokaisella kulttuurilla on omat erilaiset moraaliarvonsa eikä yleismaailmallisia arvoja ole olemassa. Hänen mukaansa jokaisesta kulttuurista on löydettävissä universaalit periaatteet, jotka ovat ihmisarvon kunnioittaminen, tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus. Myös Kohlbergin kehitystasomallin vaiheiden välistä siirtymää on kritisoitu, sillä yksilön kehitys ei ole niin kiinteästi sidottu ikään kuin teorian mukaan oletetaan. Iän lisäksi yksilön kokemukset ja tilannetekijät vaikuttavat moraalikäsityksen kehittymiseen. Teoriaa tarkastellessa tulee ottaa huomioon myös se, että kehitystasoja kuvattaessa mallinnetaan ihmisen moraalista ajattelua, ei hänen todellista moraalista käyttäytymistään. Vaikka yksilö kykenisi moraaliseen pohdintaan esimerkiksi Kohlbergin esittämän kehitystasomallin ylimmän tason mukaisesti, ei yksilö välttämättä käytännössä toimi tämän tason edellyttämällä tavalla. (Aho & Laine 2002, 123, 137; Laine 2005, 132; Wahlström 1991.)

Kohlbergin (1976, 48) mukaan eettistä kehitystä on tarkasteltu ainakin kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat sosialisatioteoria, psykoanalyttinen teoria ja kognitiivis-kehityksellinen teoria (Martikainen 2005, 21). Sosialisatioteoria näkee yksilön tunne-elämän ja käyttäytymisen heijastavan kulttuurisidonnaisia moraalिसääntöjä yhä enemmän kehityksen myötä. Yksilö sisäistää moraaliset normit ulkoisten sääntöjen kautta motivaation syntyessä sosiaalisesta palkitsemisesta tai sosiaalisen rangaistuksen välttämistä. Psykoanalyttisen teorian mukaan moraalinen kehitys on kulttuuristen ja vanhempien normien sisäistämistä, joka perustuu vietteihin ja vaistoihin. Yksilön moraalisuus eli superego muodostuu varhaisessa vaiheessa vanhempien normien vaikutuksesta. Kognitiivis-kehityksellinen teoria korostaa moraalisten asenteiden jaksottaista muuntumista ikäkausien mukaan. Moraaliset periaatteet opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin perusmotivaatiokin muodostuu yleisestä hyväksynnästä, pätevyyden kokemisesta ja itsearvostuksesta.

Pohjaamme tutkimuksessamme lähinnä Kohlbergin kognitiivis-kehitykselliseen teoriaan, koska sen universaali kehityksen kuvaus on yhdensuuntainen koululle tyypillisten eettistä kasvua tukevien menetelmien kanssa. Tämä lähestymistapa korostaa yksilön omaa prosessointia hänen moraalisten ajattelutapojensa kehittymisessä. Koulu yhteisön jäsenet joutuvat päivittäin kohtaamaan moraalisia tilanteita ja kysymyksiä, joihin vastausta etsiessään heidän moraalikäsitteensä samalla kehittyvät. (Martikainen 2005, 21-22.)

### 5.3.1 Moraalikehityksen universaaliset periaatteet

Kohlberg perustaa näkemyksensä oikeudenmukaisuuden periaatteesta moraalifilosofi Rawlsin (1971) ajatuksiin. Rawlsin mukaan mikään eriarvoisuus ei ole etuoikeutettua, jos sitä ei ole hyväksynyt henkilö, joka on tai olisi kaikkein epäedullisimmassa asemassa. Hänen ajattelunsa perustuu niin sanotun kultaisen säännön periaatteeseen ”Tee toiselle sitä mitä haluat itsellesi tehtävän”. Kohlbergin mukaan oikeudenmukaisuuden periaate on moraalikehityksen keskeisin osa-alue, johon muut moraalien osa-alueet sisältyvät. Oikeudenmukaisuuden käsitteen jatkuva ja syvällisempi tajuaminen on moraalisen kehityksen ydin. (Wahlström 1991.)

Kohlbergin (1976) mukaan moraalien kehitys on osa yleistä kognitiivista ja sosioemotionaalista kehitystä. Saavuttaakseen tietyn tason moraalisen arviointikyvyn yksilön tulee Kohlbergin mukaan olla tietyllä kognitiivisen kehityksen tasolla. Pelkkä kognitiivisen kehityksen taso ei

kuitenkaan vielä riitä, vaan moraalikehitykseen vaikuttavat erityisesti myös roolinottokokemukset sekä yhteisön oikeudenmukaisuusrakenne. Roolinottokyvyn avulla yksilö pystyy ottamaan huomioon myös toisten ajatukset ja tunteet sekä toimimaan halutessaan niiden mukaisesti. Roolinottokyky muuttuu iän mukana riippuen paljolti siitä, millaiset mahdollisuudet lapsella on kokea toisten ihmisten maailmaa. (Wahlström 1991.)

### 5.3.2 Moraaliarvioinnin vaiheet

Tutkiessaan moraalin kehitystä Kohlberg esitti tutkittavilleen monenlaisia moraalidilemmeja. Hän oli erityisesti kiinnostunut perusteluista, joita vastaajat antoivat valinnoilleen, eikä niinkään siitä, mihin ratkaisuun vastaajat valinnoissaan päätyivät. Kohlberg olettaakin, että moraalikäsitelyssä voidaan erottaa rakenne (perustelu) ja sisältö (valinta). Tämä näkyy siinä, että samalla moraalikäsitelyksen kehitystasolla olevat yksilöt voivat päätyä moraalidilemmojen vastauksissa erisuuntaisiin valintoihin tai vastaavasti eri kehitysvaiheita edustavien yksilöiden perustelut voivat tukea samaa valintaa. Moraalikäsityksen vaiheittain kehittyvien rakenteiden syntyyn vaikuttaa yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutus. Vaikka yksilön käsitysten sisältö muodostuisikin osittain hänen sosiaalisen ympäristönsä, esimerkiksi vanhempien, opettajien ja tovereiden, vaikutuksesta, yksilö rakentaa itse oman ajattelutapansa eli käsitystensä rakenteen. Tämän vuoksi yksilön ajattelurakenteet kehittyvät tietyssä peräkkäisessä järjestyksessä, eikä yksilö voi hypätä minkään vaiheen yli. Koska Kohlbergin mukaan moraalin kehitys on yleismaailmallista, esiintyvät nämä kehitysvaiheetkin kaikkialla maailmassa samassa järjestyksessä. (Helkama 1993.)

Kohlberg jakaa moraalin kehityksen kolmeen tasoon, joissa kaikissa on kaksi vaihetta. Tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä ovat kolme ensimmäistä vaihetta, koska Helkaman ja Iksen (1986) mukaan nämä vaiheet liittyvät kiinteästi peruskouluikäisten lasten ja nuorten moraalin kehitykseen (Helkama 1993). Kohlbergin teorian tasojen ja vaiheiden nimitykset vaihtelevat eri lähdekirjoissa. Olemme yhdistelleet kirjallisuudesta poimimiamme termejä, ja käytämme tässä mielestämme kuvaavimpia ja selkeimpiä nimityksiä.

Ensimmäisellä, esimoraalisella tasolla yksilön käyttäytymisen säätely on ulkoista, jolloin rangaistusten välttäminen tai palkkioiden saaminen ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Tämän tason ensimmäisessä, rangaistuksen ja tottelemisen vaiheessa keskeistä on rangaistusten välttäminen ja auktoriteettien totteleminen. Tällöin yksilö ottaa huomioon vain teon fyysiset seuraukset, ei sen

inhimillistä merkitystä tai arvoa. Toisessa, oman edun ja reilun vaihdon vaiheessa yksilö tarkastelee moraaliongelmia vielä hyvin egosentrisesti, mutta kuitenkin jo edellistä vaihetta monipuolisemmin. Yksilö keskittyy edelleen omien etujensa ja tarpeidensa tyydyttämiseen, mutta joutuu jo ottamaan huomioon muidenkin etuja ja tarpeita. (Helkama 1993; Koskinen 1995, 155-159; Puolimatka 1997, 118-119; Wahlström 1991.)

Toisella, sovinnaisen moraalin tasolla vallitsee yhteiskuntakeskeinen näkökulma, jolloin yksilö pitää normien ja muiden ihmisten odotusten noudattamista sinänsä arvokkaana seurauksista riippumatta. Nyt yksilö ei vain mukaudu normeihin ja odotuksiin, vaan pyrkii aktiivisesti säilyttämään ja tukemaan niitä. Kolmannessa, hyvien ihmissuhteiden vaiheessa yksilöllä on tarve olla hyvä ihminen sekä omissa että muiden silmissä. Yksilö pyrkii toimimaan muiden ihmisten ja yhteisten sopimusten mukaan noudattaen kultaisen säännön periaatetta. Neljännessä, sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon vaiheessa yksilö toimii sovittujen velvollisuuksien ja instituutioissa hyväksytyjen toimintaperiaatteiden mukaan. (Helkama 1993; Koskinen 1995, 156-160; Puolimatka 1997, 118-119; Wahlström 1991.)

Kolmannella eli periaatteellisen moraalin tasolla yksilö pyrkii valitsemaan itsenäisesti moraaliaan ohjaavat periaatteet. Teon arvoa ei määritellä sen mukaan, kehen se kohdistuu, vaan sen arvo riippuu enemmän niistä normeista ja periaatteista, joihin teot perustuvat. Viidennessä, sosiaalisten suhteiden ja henkilökohtaisen vastuun vaiheessa yksilö tiedostaa arvojen ja normien suhteellisuuden ja sopimuksenmukaisuuden. Yksilö tuntee yhteisten sääntöjen ja sopimusten velvoittavan itseään, sillä niiden avulla turvataan hyvinvointi ja jokaisen oikeudet. Kuudennessa, universaalisten eettisten periaatteiden vaiheessa yksilön toiminta perustuu vapaaehtoisesti ja tietoisesti valittuihin eettisiin periaatteisiin, jotka ovat hänen omantuntonsa mukaisia. (Helkama 1993; Koskinen 1995, 157, 161-163; Puolimatka 1997, 118-119; Wahlström 1991.)

Kohlbergin teorian tunteminen auttaa ymmärtämään lapsen moraalikäsitusten kehittymistä. Uskomme, että lapsen moraalikäsitysten kehittymisen tukeminen on helpompaa, kun tietää kehityksen yleiset periaatteet sekä suunnan, jota kohti lapsi on mahdollisesti menossa. Opettajan on hyvä tiedostaa moraalien kehityksen vaihteellisuus sekä vaiheiden tietty järjestys, jottei hän kiirehdi vaatimaan oppilailtaan liikaa. Kohlbergin teoria keskittyy kuitenkin tarkastelemaan vain moraalisen ajattelun tasoa, joten sen perusteella ei voida vielä olettaa yksilön käyttäytyvän ajatustensa mukaisesti. Tärkeintä onkin ymmärtää, että teon taustalla vaikuttavat tekijät ovat itse

tekoa tärkeämpiä. Teko itsessään ei ole aina moraalinen tai epämoraalinen vaan moraalisuus ilmenee siinä, miksi ihminen toimii valitsemallaan tavalla (Wahlström 1991).

#### **5.4 Tunnekasvatus moraalikehityksen tukena**

Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, oppimista ja terveen itsetunnon kehittymistä (Opetushallitus 2004, 5). Opetuksen avulla pyritään tukemaan oppilaan yksilöllistä kasvua osallistuvana yhteisön jäsenenä. Käytännössä opetus on kuitenkin mielestämme edelleen painottunut ulkoaopeteltavan tiedon omaksumiseen ja taitojen harjoitteluun, jolloin oppilaan oman pohdinnan, itsensä tuntemisen ja itseilmaisun tukeminen on jäänyt taka-alalle. Jälkmodernissa pirstaleisessa yhteiskunnassa yksilöltä edellytetään erityisesti itsensä sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemista ja nopeaa suhtautumista muutoksiin, jolloin ihmisenä kasvamisen ja emotionaalisen kehityksen tulisi mennä yksittäisten tietorakennelmien tuntemisen edelle. Ohjaamalla oppilasta parempaan itsetuntemukseen tehostetaan samalla myös oppilaan tiedollista ja taidollista oppimista, sillä tuntiessaan itsensä oppilas pystyy itse paremmin säätelemään käyttämiään oppimistyyliä, suhteuttamaan uusia tietoja ja taitoja aiemmin omaksumiinsa sekä valikoimaan laajasta tietotulvasta itselleen ja oppimiselleen olennaisimmat tiedot.

Viimeistään 1.8.2006 käyttöön otetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitetään perinteisen oppiainejaon lisäksi seitsemän eri aihekokonaisuutta, joiden tarkoituksena on eheyttää opetusta ja korostaa yleisiä kasvatuksellisia päämääriä (Opetushallitus 2004, 16-17). Aihekokonaisuuksille ei varata omia oppitunteja, vaan ne tulee sisällyttää muihin oppiaineisiin sekä koulun yhteisiin tapahtumiin ja toimintakulttuuriin. Näistä aihekokonaisuuksista erityisesti ensimmäisellä, ihmisenä kasvamisella, pyritään tukemaan oppilaan oman elämän hallintaa sekä yksilöllistä kasvua osana yhteisöä. Myös terveystiedon opetuksella pyritään edistämään oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta. Oppilaan tiedollisten ja toiminnallisten valmiuksien kehittämisen lisäksi terveystiedon opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan tunteiden säätelyä ohjaavia, sosiaalisia ja eettisiä valmiuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 terveystiedon yhteyteen on liitetty tunnekasvatus, jonka avulla tuetaan oppilaan tunneilmaisun kehittymistä osana muita vuorovaikutustaitoja. Tunteet koetaan selviytymistä edistävänä voimavarana. Vaikka vuosiluokilla 1-6 terveystietoa ei opeteta itsenäisenä oppiaineena, sen

aihealueet tulee sisällyttää osaksi ympäristö- ja luonnontiedon oppiaineita. (Opetushallitus 2004, 130-132.)

Reijo Wilenius (2002, 32) toteaa, että keskilapsuus eli peruskouluikä on juuri tunne-elämän kehityskausi. Koulun tarjoama elämyksellinen opetus voikin olla ratkaisevaa oppilaan koko myöhemmälle elämälle. Keskilapsuudessa lapsi tajuaa maailmaa erityisesti aistien, tuntemusten ja mielikuvien kautta. Jälkimodernissa yhteiskunnassa mielikuvamaailma saattaa jäädä lapsilla heikoksi, sillä televisio, videot ja tietokonepelit eivät liian valmiilla kuvillaan tarjoa aineksia omaan mielikuvanmuodostukseen. Mielikuvat ovat tärkeitä, sillä ne kasvattavat tunteita ja voivat myöhemmin kasvun yhteydessä muuntua käsitteiksi. Sekä tiedollinen oppiminen että eettinen ja moraalinen kehitys tarvitsevat tunnepohjan, sillä tunne arvottaa tietoa ja antaa sille merkityksen. Tunteet vaikuttavat oppimistapahtumaan, muistamiseen, havaitsemiseen, ajatteluun ja käyttäytymiseen. Lapsille tulisikin antaa enemmän tilaisuuksia tunteidensa rakentavaan ilmaisemiseen myös koulussa. Tällä hetkellä koulun piilo-opetusuunnitelma kieltää tunteiden näyttämisen ryhmässä hyvien käytöstapojen vastaisena, sillä oppilaan tulee olla valmis yhteiseen oppimistoimintaan omista tunteistaan huolimatta. Esimerkiksi liikuntatunnilla pelaamisen lopettaminen ärsyyntymisen takia ei ole suotavaa käytöstä. Koulussa tunteiden hillitsemistä pidetään usein kiltteytenä ja siihen kannustetaan. Lapsen tulisi kuitenkin oppia tunnistamaan ja nimeämään tunteita myös ryhmässä, jolloin hän ymmärtää, että muillakin samanikäisillä on samanlaisia tunteita eikä tunteissa ole mitään noloa tai salailtavaa. (Jalovaara 2005, 10-11, 39; Kullberg-Piilola & Peltonen 2005, 29-31; Wilenius 2002, 28-29.)

Lapsen tulee oppia hillitsemään tunteitaan erityisesti silloin, kun tunteiden purkaminen voi haitata muita. Tarja Kullberg-Piilolan ja Anne Peltosen (2005, 31) mukaan tunteiden näyttämisen järjestelmällinen kieltäminen pienestä asti saattaa kuitenkin johtaa siihen, että tunteiden kokeminen ja näyttäminen vaativat myöhemmin yhä voimakkaampia tunneärsykyitä. Tällöin tuntemuksia haetaan usein väkivallan tai päihteiden keinoin. Vakavia ongelmia voidaan ennaltaehkäistä rohkaisemalla lapsia puhumaan tunteistaan kavereiden tai aikuisten kanssa. Kun lapsi oppii hyväksymään omat tunteensa, on toistenkin tunteisiin suhtautuminen helpompaa. Koulussa tulisi harjoitella rakentavaa tunteiden ilmaisemista, sillä lapsi, joka osaa ja uskaltaa ilmaista tunteensa muut huomioon ottavalla tavalla, ei helposti turvaudu aggressiiviseen tai muulla tavoin negatiiviseen käyttäytymiseen. Vaikka tunteet ovat osa lapsen luonnollista maailmaa ilman tietoista opettamistakin, voidaan tunnekasvatuksen avulla tuoda esiin tunteiden kokeminen monella eri tavalla ihmisestä ja tilanteesta riippuen. Tunnekasvatuksella tarkoitetaan tunnetaitojen,

kuten ongelmien ja aggressioiden käsittelykyvyn, turhautumien siedon, impulssien hallinnan, toisen aidon kohtaamisen sekä suvaitsevaisuuden kehittymisen tukemista. Kasvattajan tehtävänä on olla läsnä ja saada lapsi tuntemaan olonsa turvalliseksi ja rakastetuksi. Tunnekasvatuksen avulla lapsi oppii huomaamaan ja ratkaisemaan tunneristiriitoja eli tilanteita, joihin liittyy voimakkaita vastakkaisia tunteita, esimerkiksi viha ja rakkaus. Tunteita ja niiden tunnistamista voi opetella ulkoisesti esimerkiksi erilaisten kuvien kautta. Tunteiden sisäistämistä voidaan harjoitella samastumalla tarinoiden ja satujen henkilöihin sekä kasvattajan esimerkin avulla. Tunteiden opettelemisessa tulee ottaa huomioon kullekin lapselle luonnollisin tapa ilmaista itseään, sillä tunteisiin ja niiden esille tuomiseen ei voi pakottaa. (Aho & Laine 2002, 143; Jalovaara 2005, 30, 96; Kullberg-Piilola & Peltonen 2005, 31-32, 71-72.)

Jo varhaislapsuudesta lähtevä sosiaalisten, eettisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen edesauttaa yksilön kasvua tunnetaitoiseksi henkilöksi, joka kykenee empatiaan. Empatialla tarkoitetaan yksilön kykyä eläytyä toisen henkilön mielentilaan ja asettua hänen asemaansa. Empatian perustana on itsetuntemus, sillä mitä taitavammin yksilö pystyy ymmärtämään omia tunteitaan, sitä taitavammin hän osaa lukea myös muiden mielialoja. Tunteiden havainnoinnissa täytyy osata tulkita monia eri viestintätapoja, sillä todellisia tunteita ei usein ilmaista sanoilla, vaan ne välittyvät esimerkiksi äänenpainojen, eleiden ja ilmeiden kautta. Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen ja huomioiminen on ehto sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja toisen asemaan samastumiselle. Reijo Wileniuksen (2002, 30) mukaan lapsella onkin keskilapsuudessa hämmästyttävä myötäelämisen eli samastumisen kyky, jolloin lapsen on helppo eläytyä sekä todellisiin että kuviteltuihin ympäristön olentoihin. Myötäelämisen kykyä tulisi hyödyntää enemmän myös kouluopetuksessa, sillä käsitteellisen ajattelun ja vahvemman minätaujan herätessä tämä kyky heikkenee. Kun myötäelämisen kykyä lapsuudessa tuetaan, se vahvistuu ja muuntuu aikuisuudessa tunneälyksi, kyvyksi ymmärtää toisten ihmisten tunteita. Empatian tunteen vahvistaminen on tärkeää, sillä Tarja Kullberg-Piilolan ja Anne Peltosen (2005, 77) mukaan kaikilla ihmisillä empatian tunne ei kehity juuri lainkaan tai jää erittäin heikoksi. Empatiataitoja on kuitenkin mahdollista opetella sosiaalisen kanssakäymisen onnistumiseksi. (Goleman 2005, 127-128; Jalovaara 2005, 10-11, 27, 38; Kullberg-Piilola & Peltonen 2005, 71.)

Itsekeskeisyydestä luopuminen ja empatia auttavat lasta välittämään toisista ja ymmärtämään toisten näkökulmia, jolloin hän voi murtaa aiempia kaavamaisia ennakkokäsityksiään ja suhtautua suvaitsevaisesti ja erilaisuutta hyväksyen kohtaamiinsa ihmisiin ja asioihin. Lapsi saattaakin alkaa tuntea myötätuntoa eri elämäntilanteissa olevia ihmisiä, esimerkiksi köyhiä ja pakolaisia, kohtaan.



Aikuisten maailman vääryydet, esimerkiksi kehitysmaiden ja luonnon kohtelu, korostuvat ja lapsen tai nuoren moraalinen maailman parantamisen tahto voi herätä vahvana. Nuoruudessa nämä tuntemukset voivat tukea moraalista vakaumusta, jonka tavoitteena on kärsimyksen ja epäoikeudenmukaisuuden väheneminen. Eettinen ajattelu ja moraalisten ongelmien ratkominen perustuvat empatiaan, sillä moraaliset kysymykset koskevat mahdollisia uhreja, joita teon seurauksena tulee, esimerkiksi: ”Pitääkö minun valehdella, jotta en loukkaisi ystäväni tunteita?” Empatian avulla lapsi ja nuori voi sitoutua yhteiskunnallisiin ja moraalisiin arvoihin. Pelkkä arvoista luennointi ei riitä, vaan lapsen täytyy saada kehittää empatiaan liittyviä tunnekykyjä ja sosiaalisia taitoja myös käytännössä. Itsekästä ja itsetuhoista maailmaa voidaan muuttaa paremmaksi vain sellaisten ihmisten avulla, joilla on herkkä oikeus- ja moraalitaju, vahva myötätunto muita ihmisiä ja luontoa kohtaan sekä kyky yhteistoimintaan erilaisten ihmisten kanssa. (Goleman 2005, 137-138, 338; Wilenius 2002, 55-56.)

## 6 Voidaanko moraalia opettaa?

Kasvatus on aina moraalista toimintaa, sillä kaikki kasvattajan tekemät päätökset perustuvat aina joihinkin arvoihin ja normeihin. Arvot ohjaavat tavoitteiden asettelua, ja tavoitteita mietittäessä joudutaan päättämään, mitä arvoja korostetaan. Osa arvoista on subjektiivisia, aikakaudelle tyypillisiä ihmisen ajattelun ja toiminnan tuloksia, ja joidenkin arvojen perusta on objektiivinen, jolloin ne ovat sinänsä tärkeitä tilanteesta riippumatta. Koska tilanteet ohjaavat ihmisten toimintaa, on moraalin saralla vaikea määritellä ehdottomia ja poikkeuksettomia sääntöjä. Elämän perusedellytys kuitenkin on, ettei tiettyjä ihmisyyden kannalta välttämättömiä sääntöjä koskaan rikota. Opetuksen avulla nämä perusedellytykset tulisi tehdä oppilaille itsestään selviksi, jotta kokonaisvaltainen moraalin kehitys olisi mahdollista. (Hallamaa 1996; Hoffmann 1996; Kansanen 1996.)

### 6.1 Mitä moraalin opettamisella tavoitellaan?

Hallamaan (1996) mukaan ihminen on aina moraalinen olento sekä vastuussa omasta itsestään ja omasta moraalista kehityksestään. Kasvatus ja muiden tuki ovat kuitenkin edellytyksiä sille, että lapsesta voi kasvaa luontaisesti oikein toimiva yksilö eli hyvä ihminen. Hyväksi ihmiseksi lapsi voi kasvaa oppiessaan irtautumaan mielihyvähakuisesta käyttäytymisestä, jolloin hänen toimintaansa alkavat vähitellen ohjata pysyvät luonteenpiirteisiin kuuluvat hyveet. Hyveenmukaiseen elämään tähtäävällä kasvatuksella on tarkoitus integroida lapsi yhteisöön samalla sekä tukien lapsen hyvää kehitystä että edistäen yhteisön hyvinvointia. Kasvatuksen myötä hyveellinen ihminen kykenee erottamaan moraaliseen päätöksentekoon tietyssä tilanteessa vaikuttavat tekijät ja toimii niiden mukaisesti. Yksilön hyveellisyys paljastuu juuri hänen tekojensa kautta.

Valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tulisi kasvattaa oppilaista vastuullisia, suvaitsevaisia, tasa-arvoisia, demokraattisia sekä yksilön oikeuksia ja vapauksia kunnioittavia Suomen kansalaisia (Opetushallitus 2004, 12). Koululla on erityisen tärkeä rooli lasten moraalikasvattajana, sillä koulu edustaa vahvasti kulttuuriamme ja yhteiskuntaamme ylläpitäviä arvoja. Koulun moraalikasvatuksen tehtävänä on tasapuolisesti sekä sellaisen yleissivistyksen antaminen, jolla kansalainen kykenee täyttämään yhteisön häneltä odottaman roolin, että moraalisten ihanteiden vaaliminen ja välittäminen lapsille. Omassa

yhteisössä vallitsevien järjestyssääntöjen noudattaminen on erityisen tärkeää, koska ne suojaavat yksilöä ja yhteisöä vääryyksiltä. Moraalikasvatus ei saisi kuitenkaan jäädä vain omalle kulttuurille ominaisten tapojen ihannoimiseksi, vaan moraalialia tulisi tarkastella myös yleismaailmallisten inhimillisten oikeuksien ja velvollisuuksien kautta. (Elo 1993; Elo 2003; Wahlström 1993.)

Oppilaan mahdollisuuksia tietoiseen elämän hallintaan ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamiseen voidaan lisätä ja tukea arvokysymysten tietoisella käsittelyllä. Kulttuurin ylläpitäjänä ja jatkajana koulun tulisi korostaa arvo-osaamista eli arvojen ja arvostusten hierarkkiseen järjestykseen asettamista kriittisen tarkastelun avulla. Oppilaiden tulisi omaksua kyky arvioida moraalisia ajattelun ja toiminnan vaihtoehtoja itsenäisesti ja kriittisesti sekä tehdä arvovalintoja rationaalisin perustein. Moraalisen ajattelun taidon harjoittamisen tulisivatkin korostua opetuksessa, sillä moraaliossa ajattelussa kehittynyt yksilö pystyy perustelevaan tekemänsä moraaliset valinnat ja pitää myös vakaammin kiinni omista periaatteistaan. (Elo 1993; Elo 2003; Pitkänen 1996.)

Eettisen tiedon lisäksi kasvatuksessa tulisi tavoitella moraalisen mielikuvituksen kehittymistä. Rikas moraalinen mielikuviitus mahdollistaa sen, että yksilö kykenee tunnistamaan tilannekohtaisia tekijöitä ja kuvittelevaan erilaisia mahdollisia toimintavaihtoehtoja. Ilman näitä kykyjä yksilö ei voi tehdä aitoon harkintaan perustuvia päätöksiä ja tilannekohtaisia valintoja. Moraalinen mielikuviitus aktivoi yksilön tarkastelevaan moraaliossa pulmia tuoreista näkökulmista. Koska yksilö päätyy ratkaisuun oman vastuullisen ajatteluprosessinsa kautta, hän ei koe päätöksen takana olevia moraaliossa perusteluita vieraiksi, jonkun muun sanelemiksi säännöiksi, vaan tuntee niihin sitoutumisen luonnolliseksi. (Elo 2003; Kotkavirta & Nyysönen 1997, 28; Ollila 1997, 45.)

Ne arvot, joihin yksilö sitoutuu, eivät välttämättä aina ole yhdensuuntaisia yhteisön arvojen kanssa. Vaikka jokin toiminta ei olisikaan väärä yksilön kannalta, voi se joidenkin yhteisön sääntöjen mukaan olla väärä. Jotta esimerkiksi koulun järjestyssäännöt täyttäsivät tehtävänsä, täytyy niiden kunnioittamista pitää eettisenä velvoitteena. Tämän vuoksi koululla täytyy olla yhteinen linja, joka tekee oppilaille selväksi sen, että kaikki ovat vastuussa käytöksestään. Kaikkien kannalta olisi parempi, jos oppilaat sisäistäisivät yhteiset lait ja järjestyssäännöt sekä niiden tarpeellisuuden yhteisön hyväksi. (Wahlström 1993.)

Moraalikasvatuksen tarkoituksena on auttaa yksilöä kehittämään itselleen vahva moraalinen identiteetti. Yksilö, jolla on vahva moraalinen identiteetti, uskaltaa tehdä itsenäisiä moraaliossa

päätöksiä ja ottaa toiset huomioon. Hyvän itsetunnon avulla yksilö uskaltaa pohtia erilaisia näkemyksiä ja arvovalintoja kriittisesti ja ennakkoluulottomasti. Vahva moraalidentiteetti mahdollistaa henkilökohtaisten päätösten ja valintojen teon. Avoimen keskustelun käyminen sekä erilaisten moraalinäkemysten ja arvovalintojen pohtiminen auttaa yksilöä erottamaan ympäristön vaatimuksen ja painostuksen omasta todellisesta ajattelustaan. Yksilön oma moraalidentiteetti hahmottuu ja rajautuu parhaiten, kun hän tutustuu erilaisiin moraalisiin ajattelumalleihin ja laajempiin maailmankatsomuksellisiin näkemyksiin. Tällöin yksilö voi ainakin osittain tiedostaa hänen arvomaailmaansa vaikuttavat ulkopuoliset tekijät ja perustella johdonmukaisesti sekä itselleen että muille valitsemansa arvot ja niiden tärkeyden. (Hellsten 1996.)

Moraali kuuluu erottamattomasti ihmisen itseymmärrykseen. Moraalisena olentona ihminen on vastuussa omasta itsestään ja siten myös omasta moraalista kehityksestään. Moraalinen ajattelu ei ohjaudu ainoastaan perimän tai ympäristön varassa, vaan yksilö pystyy itse vaikuttamaan omaan ihmisyyteensä ja moraalisen ajattelun kehittymiseen. Kasvatuksen tehtävänä ei ole pakottaa yksilöä tiettyyn malliin tai tarjota valmiita vastauksia, vaan sen avulla yksilön tulee saada tarvitsemansa välineet hyvään elämään ja omaan moraaliseen ajatteluun. Moraalin yleispätevyys ei katoa edes moninaisessa jälkimodernissa yhteiskunnassa, sillä moraalidentiteetti yhdistää ihmisiä arvojen sisällöllisistä erimielisyyksistä huolimatta. Moraali ei katoa, vaan auttaa tavoittelemaan jotakin kaikille yhteistä päämäärää. (Hallamaa 1996.)

## **6.2 Miten moraalidentiteettiä voidaan opettaa?**

Koulun moraalikasvatuksen keinoina opettajan oma esimerkki ja oppilaiden harjaannuttaminen hyviin tapoihin ovat olleet suosittuja tapoja kansakoulun perustamisesta lähtien. Näiden lisäksi oli 1800-luvulla käytössä sanallinen ohjaus, erilaiset rangaistukset ja järkeen vetoaminen. 1900-luvun alussa uskottiin, että antamalla moraalista tietoa saatiin aikaan tunteita ja sitä myöten siveellisiä harrastuksia, jotka ohjasivat heikkoa tahtoa ja auttoi toimimaan siveellisen järjen mukaisesti. Opetuksessa korostettiin siis aatteita. Kasvatuskeinoina pidettiin ohjauksen ja opetuksen lisäksi ulkoisten edellytysten luomista eli kuria ja pahalta suojaamista. Oppiaineista historia, kirjallisuus ja uskonto olivat moraalisen kasvatuksen kannalta tärkeimmät. Itsenäistymisen jälkeen 1920-luvulla moraalisisia lainalaisuuksia opetettiin oman kokemuksen ja havaintojen avulla, eli oppilaita rohkaistiin tarttumaan erilaisiin kodin töihin. Toisen maailmansodan jälkeen oppilasta ei pyritty kasvattamaan irrallisena yksilönä, vaan hänet alettiin hahmottaa osana sosiaalista yhteisöä. Eli

eettisyys nähtiin osana sosiaalista toimintaa ja opettajan tehtävä oli herättää arvokeskustelua ja muodostaa sosiaalisia tilanteita. 1950-luvulla eettistä kasvatusta ei pidetty enää vain tiettyjen oppiaineiden vastuulla, vaan ymmärrettiin, että eettisen kasvatuksen tulisi ilmetä kaikesta koulun toiminnasta. Informaatioteknologian yleistyttyä koulun moraalikasvatuksen toinen periaate, pahalta suojeleminen, jäi hiljalleen pois mahdollisuutensa takia. Peruskoulumuutoksen aikoihin rangaistusmenetelmät nähtiin sekundäärisenä ja arvaamattomana vaikuttimena, ja voimaan jäi vain muodolliset keinot, kuten esimerkiksi nuhtelu ja jälki-istunto. Peruskoulussa nähtiin tärkeiksi eettisen kasvatuksen menetelmiksi opetuskeskustelu ja eettisten kysymysten pohdinta juuri Piagetin ja Kohlbergin kognitiivisen ajattelun tärkeyttä korostavien moraaliteorioiden pohjalta. Kansalaistaito nähtiin tärkeänä oppiaineena sen sisältämien kansalaisen vastuukysymysten takia. 1980-luvulla oppiaineet jäivät eettisen kasvatuksen välineinä taka-alalle, kun koulujen tuli toteuttaa toiminnassaan hyvinkin eettisiä kysymyksiä käsitteleviä integroituja aihekokonaisuuksia. Opettajan moraalisaarvoja paremmiksi opetusmenetelmäksi nähtiin erityisesti vuosisadan viimeisinä vuosikymmeninä ilmaisu-, taide- ja taitoaineiden luoma mahdollisuus eettiselle ilmaisulle. (Launonen 2000, 310-313.)

Kulttuurielämän ja koulukasvatuksen odotettiin vielä 1900-luvun puoliväliin asti perustuvan yhteisille arvopäämäärille. Mutta informaatioteknologian ja populaarikulttuurin markkinateollisuuteen pohjautuva nuorten arvomaailmaan vaikuttaminen 1960-luvulla synnytti arvomurroksen, jossa koulun edustamat eettiset näkökohdat jäivät marginaaliin. Koulu ajautui asemaan, jossa siltä vaaditaan erilaisten eettisten ihanteiden opettamista ilman tukea ympäröivältä kulttuurilta. Nuorten arvomaailma nähdään tutkimusten mukaan hyvin pirstaleisena, sillä se joutuu vaikutuksen alaiseksi monilta eri tahoilta. Koulun esittämät eettiset arvot ja periaatteet saattavatkin tuntua oppilaista negatiivisilta aikuisten valtapyrkimyksiltä, jos oppilaat eivät näe niitä tarkoituksellisina, rationaalisina tai motivoivina. (Launonen 2000, 313–314, 325.)

Nyky-yhteiskunnassa arvokeskustelun merkitys kyllä ymmärretään, mutta yhteisen linjan löytäminen tuntuu olevan hankalaa. Eri tahot määrittelevät omat kriteerinsä hyvälle elämälle. Myös koulu edustaa tietynlaista arvomaailmaa ja käsitystä hyvästä elämästä. Koulun tärkeänä tavoitteena on kuitenkin tukea yksilön moraalista itsenäisyyttä niin, että hän uskaltaa pohtia muiden näkemyksiä ja erilaisia arvovalintoja kriittisesti. Kun koulussa onnistutaan vahvistamaan oppilaiden moraalisen identiteetin kehittymistä, eettinen kasvatusta ei ole esteenä yksilön moraalisen autonomian toteutumiselle. Yksilön moraaliset päätökset koskevat aina myös toisia ihmisiä, joten moraalisen autonomian toteutuminen onnistuu vain yhteisön jäsenenä. (Hellsten 1996.)

Vaikka etiikka ei ilmene inhimillisestä toiminnasta ja ajattelusta irrallisena, voidaan moraalikysymyksiä tarkastella kuitenkin myös teoreettisesta näkökulmasta käsin. Jotta yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyviä asioita voitaisiin käsitellä eettisestä näkökulmasta yleisellä tasolla niin, että keskustelu tuottaa todellista tulosta, on yhteisten arvokeskusteluun liittyvien käsitteiden hallinta välttämätöntä. Keskustelussa tulisi ottaa kantaa ainakin sellaisiin etiikan osa-alueisiin ja käsitteisiin kuten oikeudet, velvollisuudet, hyvä, hyve ja oikea toiminta. Kun arvokeskustelun käsitteet ovat kaikille selvät, ei moraalisten ongelmien tarkastelua tarvitse jättää ainoastaan käytännön ja omien kokemusten tasolle, vaan keskustelu voi ulottua laajempiin kokonaisuuksiin. Etiikkaan liittyvien teoreettisten käsitteiden hallinta auttaa toiminnan perustelemissa ja omien ajattelumallien rakentamisessa, ja tätä kautta se tuo myös vakuuttavuutta arvokeskusteluun. Juuri vakuuttavuuden kautta etiikka voi ohjata ihmisten toimintaa myös käytännössä. (Airaksinen 1993b; Hallamaa 1996.)

Koska ihmisen tahto ja päätökset ovat sidoksissa ympäristön arvoihin, tarvitaan avointa keskustelua sekä erilaisten moraalinäkemysten ja arvovalintojen pohtimista varten tietoa myös laajemmista maailmankatsomuksellisista näkemyksistä sekä erilaisista moraalisisista ajatusmalleista (Hellsten 1996). Timo Airaksisen (1993b) mukaan eettistä keskustelua sen varsinaisessa merkityksessä ei voida käydä asioista, joista keskustelijoilla ei ole tietoa. Tieto on yksi etiikan perusteista, sillä etiikassa arvioidaan sitä, mitä tiedetään. Tämän vuoksi koulussa arvokeskustelua kannattaa liittää myös uusien asioiden opetteluun yhteyteen. Opittaessa uusia asioita opitaan samalla arvioimaan niitä sekä niiden merkitystä elämälle. Koulussa tuleekin keskittyä etiikan käsitteiden ja termien merkitysten ja käyttötapojen opettamiseen sekä toisaalta todellisen arvokeskustelun käymiseen oikeiden käytännön tilanteiden pohjalta. Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä enemmän opetuksessa tulisi mielestämme keskittyä todellisista tilanteista, kuten esimerkiksi välituntikiistoista, kumpuavien eettisten asioiden sekä yksinkertaisten osa-alueiden ja käsitteiden käsittelyyn. Nuoremmatkin oppilaat hallitsevat jo melko hyvin esimerkiksi sellaisten eettisten käsitteiden, kuten hyvä ja paha sekä oikein ja väärin, käytön, jolloin niitä voidaan hyödyntää myös yhteisessä keskustelussa.

Käydessään arvokeskustelua lasten kanssa kasvattajan tulee luoda keskustelulle avoin, turvallinen sekä tasavertainen ilmapiiri korostaen lasten vapaata vuorovaikutusta ilman auktoriteettiaseman liiallista esille tuloa. Kasvattajan tehtävänä on kuitenkin nostaa esille moraalisia, perusteluja vaativia kysymyksiä ja selventää lapsia mietityttäviä moraaliongelmia. Opettajan tulisi rohkaista oppilaita kyseenalaistamaan asioita ja ottamaan huomioon erilaisia näkökulmia pelkistetyn oikein

– väärin -asettelun sijaan. Pelkän oikean vastauksen etsimisen sijaan olisi tavoiteltavaa pohtia niitä perusteluja, jotka vastausten takana ovat. Arvokeskustelussa moraaliongelmia ja niiden käsittely tulee suhteuttaa lasten iän mukaan sellaisiksi, että ne eivät tunnu lapsista ylitsempäsemättömiltä. Keskustelussa esitettävien päättelyketjujen ja näkökulmien tulisi kuitenkin olla muutamaa astetta kehittyneempiä kuin oppilaan oman moraalijattelun taso, jotta oppilaan moraalisesta ajattelun kehitystä tuettaisiin. Opetus pitäisi järjestää niin, että ongelmista kertovan tiedon määrä ei lannista oppilaita. Ongelmien käsittelyn yhteydessä tulee miettiä yhdessä myös ongelmien eri ratkaisumahdollisuuksia sekä ohjata oppilaita toimimaan itse, sillä muuten oppilaat eivät välttämättä huomaa omia vaikutusmahdollisuuksiaan samankaltaisten ongelmien osuessa heidän kohdalleen käytännössä. (Elo 1993; Elo 2003; Rubin 1996; Wahlström 1991.)

Mielestämme opetuksessa ei pitäisi kuitenkaan liikaa korostaa kriittisyyttä, sillä se saattaa ainoastaan lisätä lasten epävarmuutta siitä, mikä on oikea ratkaisu. Kasvattajan tehtävän onnistumisen edellytyksenä onkin se, että hän tekee aina tarvittaessa lapsille selväksi oikean ja väärän rajan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikissa tilanteissa pitäisi tai edes voisi antaa sitovia neuvoja, mutta lapsen väärän toiminnan oikaiseminen ja oikean toiminnan vahvistaminen on tärkeää. Eettiset päätökset vaativat kuitenkin aina henkilökohtaista kannanottoa, eikä kukaan voi tehdä eettisiä ratkaisuja toisen puolesta. Koska arvot eivät ole neutraaleja, niitä ei voi omaksua ulkopuolisen näkökulmasta, vaan niihin täytyy aina itse sitoutua ja ottaa kantaa. Näin ollen esimerkiksi varsinaisten moraalisaäntöjen opettaminen voi olla hyödytöntä, jos oppilaat eivät ole valmiita sitoutumaan näiden sääntöjen noudattamiseen. Moraali ei ole muusta elämästä irrallinen osa, joten moraalin opettamisen erottaminen oppilaiden jokapäiväisestä elämästä on tavoitteiden vastaista. Moraalin opettaminen on kuitenkin mahdollista, ja kasvattajan näkökulmasta oikeastaan jopa velvollisuus. Ainoastaan sitä, mikä on aina todella oikein tai väärin, ei voida opettaa. (Airaksinen 1993b; Hallamaa 1996; Ollila 1997, 25; Wahlström 1993.)

Koulu eri osa-alueineen luo arvoympäristön, jonka päivittäinen toiminta on väistämättäkin kokonaisvaltaista arvokasvatusta. Tämän lisäksi koulussa annetaan järjestelmällistä, erityistä arvokasvatusta, joka on perinteisesti painottunut uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppiaineisiin. Näiden katsomusaineiden erityisenä tehtävänä on auttaa oppilasta ymmärtämään arvojen historiallinen ja yleinen tausta sekä opettaa arvopohdinnassa tarvittavia välinetaitoja eli käsitteiden ja teorioiden hallintaa. Vaikka arvopohdinnan välinetaitojen opetus kuuluu katsomusaineiden sisältöihin, arvo-ongelmia voi ja tulee tarkastella myös muiden oppiaineiden yhteydessä. Esimerkiksi luonnontieteissä voidaan pohtia kulutukseen liittyviä arvoristiriitoja tai liikunnassa

toimintaan liittyviä eturistiriitoja. Koska yksilön arvotietoisuus tulee esiin käytännön toiminnassa, tulee moraalikasvatuksessakin painottaa käytännön harjoituksia. Moraalidilemmejä voidaan käsitellä toiminnallisesti esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla opituilla työtavoilla, kuten draaman ja väittelyn avulla. Oppilaan elämäkatsomusta ja moraalidentiteettiä voidaan vahvistaa hänen moraalista mielikuvitustaan rikastuttamalla. Tässä juuri taiteella on merkittävä osansa. (Elo 1993; Elo 2003; Helkama 2003.)

Kognitiivinen oppimisteoria painottaa ymmärrykseen tähtäävää opetusta. Kokemukset, elämykset ja suositukset eivät saisi jäädä irrallisiksi, vaan tietojen taustalla olevat ajatusrakennelmat tulisi tehdä näkyviksi, jolloin oppilaan on helpompi ymmärtää myös nykyisiä käytäntöjä. Moraalisäännöt ja -pohdinnat on hyvä sitoa oppilaan arkeen, jolloin hän pystyy soveltamaan niitä jatkossakin vastaavanlaisissa tilanteissa. Jos oppilas ei saa mahdollisuutta näiden moraaliasioiden henkilökohtaiseen sisäistämiseen, hän voi kyllä oppia toistamaan niitä mekaanisesti, mutta ei näe periaatteiden suhdetta omaan elämäänsä. Kiusauksen tullen ulkokohtaisesti opituista tavoista on helpompi luopua kuin tietoisesti valituista käyttäytymistavoista. Toisaalta esimerkiksi joidenkin hyvien tapojen järkipäiväinen perustelu on tarpeetonta, sillä niiden olemassaolo on sosiaalinen tosiasia, joka liittyy kiinteästi yhteiskunnan rakenteeseen. Kun moraalisaäntöjä ja hyviä tapoja opetetaan kyseenalaistamatta, opetus on vallitsevaan yhteiskuntaan sovellettavaa. Koulunopetuksella ei pitäisi tavoitella ainoastaan olemassa olevaa yhteiskuntaa pönkittävästä kyselemätöntä sovellettamista, vaan oppilaille tulisi tarjota mahdollisuudet astetta kehittyneemmän yhteiskunnan luomiseen. (Elo 1993; Elo 2003; Ollila 1997, 29-31, 120-121.)

Vaikka moraalikehityksen edistäminen voikin olla vaikeaa, koulun moraaliopetuksen avulla voidaan tukea yksilön kehitystä, joka muuten saattaisi pysähtyä. Moraalin opetus ei saisi keskittyä pelkkiin rajoituksiin ja sääntöihin, vaan moraalien tulisi inspiroida hyvään elämään. Markkinatalousyhteiskunnassa itsekkyyden, valtan ja jossain määrin myös pahuuden ovat arkipäiväistyneet ja muuttuneet kiinnostaviksi. Tästä syystä kasvatuksen tärkeä haaste onkin tehdä hyvydestä kiinnostavaa ja oppilaiden silmissä kannattavaa. Yksi koulun merkittävimmistä keinoista hyvyyden kannattavuuden korostamisessa on se, että koulun henkilökunta toimii niin kuin odottaa oppilaidenkin toimivan, jolloin koulun käytäntö on yhdenmukaista koulun virallisten arvojen kanssa. Opettajien tulee käydä keskenään arvokeskustelua, jolloin he ymmärtävät ja osaavat perustella koulun menettelytavat ja niiden taustalla olevat arvot. Koulun tekopyhyys saattaa pahimmassa tapauksessa jopa hidastaa yksilön moraalikehitystä. (Elo 1993; Elo 2003; Karjalainen 1996; Ollila 1997, 22-24; Wahlström 1993.)



### 6.3 Moraalikasvatus Max Schelerin teorian valossa

Max Schelerin teorian mukaan emotionaalinen suuntautuminen arvoihin saa aikaan moraalisen oivalluksen, johon moraali perustuu. Hänen mielestään arvot eivät itsessään ole moraalisia tai eimoraalisia, vaan eettisyys syntyy siitä, kun arvot rakkauden aktissa tulevat ihmisen ulottuville. Ihminen reagoi arvoihin aktissa siten, että asettaa arvot järjestykseen suhteessa toisiinsa. Näin ihmisen toiminta on kauttaaltaan eettistä, sillä yksilöllinen arvorakenne tulee ilmi persoonan kehittymiseen johtavissa akteissa, jotka myös muovaavat arvorakennetta edelleen. (Solasaari 2003, 133, 167.)

Schelerin mielestä moraalinen toiminta perustuu arvoille, ei käskyille tai velvollisuuksille. Hyvä ja arvokas herättävät itsessään pyrkimystä moraalisesti ongelmallisten tilanteiden ratkaisemiseen ja arvojen mukaiseen toimintaan, jolloin esimerkiksi lainsäädännössä luetellut velvollisuudet ovat tarpeettomia. Esimerkiksi kouluelämän käytännön tilanteet eivät kuitenkaan läheskään aina jätä mahdollisuuksia tilanne- ja persoonakohtaiseen harkintaan, joten ainakin muutamat yhteiset säännöt, käskyt ja kiellot ovat välttämättömiä turvallisuuden ja yhteistoiminnan sujuvuuden kannalta. Schelerin näkemys ohjaa kuitenkin kiinnittämään huomiota yksilön moraalisen näkemyksen kehittymiseen ja koulun eetoksen, moraalisen ilmaston, rakentumiseen. Moraalikasvatuksen kannalta koulun eetos on ratkaisevassa asemassa, sillä se määrittää koulussa esiintyvät arvot ja niiden esille tulemisen. Tukeakseen yksilön persoonan kasvua koulun eetoksen tulisi mahdollistaa uusien arvojen omaksuminen. (Solasaari 2003, 147-148, 151-152.)

Arvokasvatus ja moraalikasvatus tarkoittavat Schelerin filosofiassa samaa asiaa, sillä yksilön arvostukset ja eri toimintojen yhteydessä tapahtuva arvojen järjestykseen asettaminen ovat ja tuovat esiin yksilön moraalin. Schelerin mukaan persoona-arvo on korkein mahdollinen arvo. Tähän näkemykseen pohjautuen kasvatuksen ensisijaisena tavoitteena tulee olla persoonan rakentuminen eikä niinkään oppiminen tai oppimaan oppiminen. Koulun tehtävänä on tukea lapsen kasvamista arvokkaan suuntaisesti. Koulun tulee luoda mahdollisuuksia niin, että lapsen arvomaailma pääsee laajentumaan, jolloin hän voi nousta uusille arvotasoille. Scheler puhuu aktiivisen moraalikasvatuksen puolesta, sillä hänen mielestään lapsen tulisi saada kosketuksia myös henkisiin ja pyhän arvoihin omassa kasvuympäristössään. Lapsen luonnollista kiinnostusta filosofisia ja uskonnollisia kysymyksiä kohtaan ei saa väheksyä eristämällä lasta näiden arvojen ulkopuolelle. Lapselle ei myöskään tarvitse, eikä saa, tarjota valmiita vastauksia suuriin kysymyksiin, vaan hänen mielenkiintoaan pitää kunnioittaa. Vaikka aikuisen tulee kiinnittää

huomiota siihen maailmankatsomukseen, jota omien vastauksiensa kautta lapselle heijastaa, hänen ei tule esittää sitoutumattomia näkemyksiä filosofisiin ja uskonnollisiin kysymyksiin. Tärkeintä on jättää tilaa lapsen omille pohdinnoille, vaikka lapsen mielipiteet eriaisivätkin aikuisen esittämistä ajatuksista. (Solasaari 2003, 101-103, 145, 180.)

Kasvuympäristön ja kasvattajapersoonien arvomaailmalla on Schelerin mukaan suuri merkitys kasvatettavan persoonan esille kasvamisessa. Kasvattaja toimii esikuvana olemalla itse persoona ja tuomalla omaa arvomaailmaansa esille. Scheler näkee myös normien noudattamisen esikuvien ansioksi. Parhaat persoonat pystyvät luomaan muihin kunnioittavan suhteen, jolloin yksilö on valmis suostumaan normiin sen asettajan esikuvaa noudattaen. Schelerin filosofiassa kasvattajan hyveenä ovat nöyryys ja vaatimattomuus, sillä kasvattajan täytyy myöntää, ettei hän voi päättää kasvatettavan persoonallisesta henkisestä kasvusta. Kasvattaja ei voi muuttaa kasvatettavan piilevää luonteenlaatua ja ajattelutapaa, mutta voi saada ne tulemaan esille. Kasvattajan tehtävänä on hyvien oppimisolosuhteiden luominen ja kasvatettavan herättäminen oppimiseen, jonka jälkeen kasvatustapahtuman aktiivinen rooli siirtyy kasvatettavalle itselleen. (Solasaari 2003, 180-183.)

Schelerin teoria ja kasvatuskäsitteet avaavat mielenkiintoisia näkökulmia myös nykypäivän yhteiskuntaan ja koulumaailmaan. Jälkimodernissa yhteiskunnassa olisi ajankohtaista miettiä, minkälaista arvojärjestystä esimerkiksi käytännön koulumaailmassa pidetään yllä. Koulun tulisi kiinnittää huomiota siihen, kohdellaanko lasta itseisarvona ja tuetaanko hänen kasvuun yksilölliseksi persoonaksi vai korostetaanko koulussa hyötyarvoihin perustuvaa menestystä ja tehokkuutta. Arvojen keskinäistä järjestystä tulisi miettiä koko yhteiskunnan laajuisesti, jolloin arvorakenteen vinoutuneisuuteen voitaisiin puuttua laajasti. Arvot ja arvojärjestys ilmenevät aina käytännön toiminnassa, mutta esimerkiksi koulun käytänteet ja tavoitteet määrittyvät pitkälti myös muiden yhteiskunnan rakenteiden ja toimijoiden vaatimusten mukaan. Jatkossa arvoista tulisikin keskustella tietoisemmin koko yhteiskunnan laajuisesti. (Solasaari 2003, 130.)

## **6.4 Opettajien näkemyksiä moraalien opettamisesta**

Oppilaat ja opettajat kohtaavat koulupäivän aikana monenlaisia moraalisia ongelmatilanteita niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Eri oppiaineet, ihmisten väliset vuorovaikutustilanteet sekä yleinen käyttäytyminen synnyttävät moraalipohdinnalle otollisia aiheita, joihin sekä opettaja että oppilaat joutuvat kiinnittämään huomiota ja ottamaan kantaa. Tietty oppiaineet mahdollistavat

moraalin opetuksen osana oppiaineen sisältöjä, mutta käytännön toimintakin nostaa esiin opettajan kannalta hyviä opetustilanteita. Opettajan tulee kuitenkin pohtia, mikä on moraalikehityksen tukemisen kannalta mielekkäin tilanne moraalikasvatukselle.

#### 6.4.1 Moraalikasvatus opettajien näkökulmasta

Yksilöhaastatteluihin pyysimme opettajia määrittelemään, mitä heidän mielestään käsitteellä moraalikasvatus tarkoitetaan. Kaikki opettajat ovat yksimielisiä siitä, että moraalikasvatuksen avulla ohjataan lasta toimimaan oikein yhteisesti hyväksytyillä tavoilla.

*Se [moraalikasvatus] on tapa kasvattaa lapsi ajattelemaan siten, omaamaan semmoset arvot, että hänestä tulee sen kulttuurin yhteiskuntaan kelpo kansalainen ja siihen yhteiskuntaan sopiva ihminen. (Asiantuntija 4)*

Haastateltava näkee moraalikasvatuksen olevan yhteydessä siihen yhteiskuntaan, jossa kasvatusta toteutetaan. Moraalikasvatuksen avulla lapsi tulee tietoiseksi yhteiskunnan ja kulttuurin arvoista ja yhteisesti sovituista tavoista ja oppii noudattamaan niitä omassa toiminnassaan.

Myös kaksi muuta haastateltavaa toteaa, että moraalikasvatuksen kautta lasta ohjataan huomaamaan, mitkä asiat kyseisessä yhteiskunnassa ovat hyväksyttäviä ja mitkä eivät. Näin lapsen on helpompi kontrolloida omia tekemisiään. Koulussa korostuu usein toisten huomioiminen ja oman toiminnan säätely, mutta kasvatuksen avulla tulee vahvistaa myös oppilaan itsetuntemusta.

*Sillä [moraalikasvatuksella] varmasti tarkoitetaan sitä, että lapsia ohjataan oikeaan. Tekemään oikeita valintoja, suhteessa toisiin ihmisiin, mutta myöskin suhteessa itseensä [...] mun mielestä on kyllä tärkeitä sekin, että ei itsensä kustannuksella alistu toisten poljettavaks, että pitää myöskin olla terveellä tavalla vähän semmonen itseensä kunnioittava. Ei itsekäs, mut pitää tietää, että kuinka itseä saa muut kohdella [---] (Asiantuntija 2)*

Haastateltava painottaa moraalikasvatusta välineenä oppilaan itsekunnioituksen vahvistamiseen, jolloin muut huomioon ottava toiminta ei edellytä omien mielipiteiden ja tuntemusten väheksymistä tai hylkäämistä. Haastateltavan mukaan terveestä itsekunnioituksesta seuraa hyvä itsetunto, jonka avulla lapsi uskaltaa toimia oman moraalikäsitteensä mukaisesti oikein muiden

mielipiteistä riippumatta. Moraalikasvatuksen tavoitteena on saada oppilas ajattelemaan toiminnan ja perinteisten tapojen taustalla olevia ajatusrakennelmia ja pyrkimyksiä. Kasvatuksen tarkoituksena ei ole saada oppilasta esimerkiksi pyytämään anteeksi vain sen vuoksi, että siten voi helposti selviytyä huonosta käyttäytymisestä, vaan oppilaan tulisi sisäistää ne ajatukset ja syyt, jotka yksittäisen fraasin 'anteeksi' taakse kätkeytyy.

Haastattelulomakkeilla kysyimme opettajilta, mitkä arvot heidän mielestään koulun moraalikasvatuksessa tällä hetkellä painottuvat ja mitä arvoja tulisi painottaa enemmän. Kaikki vastaukset ovat hyvin samansuuntaisia. Opettajat kokevat, että tällä hetkellä koulussa painotetaan erityisesti yhteisöllisiä ja toisten huomioon ottamiseen liittyviä arvoja, kuten rehellisyyttä, luotettavuutta, vastuuta ja oikeudenmukaisuutta. Näiden lisäksi monet vastaajista toivoisivat, että kasvatuksessa tuotaisiin esiin enemmän lapseen itseensä liittyviä asioita ja arvoja. Opettajat haluaisivat painottaa enemmän itsekunnioitusta ja lapselle itselleen hyväksi tai huonoksi olevien asioiden esille tuomista ja tarkastelua. Moraalikasvatuksen yhteydessä olisi hyvä pohtia yhdessä, minkälainen vaikutus huonoilla valinnoilla on oppilaan omaan hyvinvointiin. Myös toive empaattisuuden korostamisesta tulee esille sekä yhdessä haastattelulomakkeessa että yhden opettajan yksilöhaastattelussa. Opettajat kokevat tärkeäksi sen, että oppilas pystyy kuvittelemaan, miltä toisesta tuntuu voidakseen suhteuttaa omaa toimintaansa toisen olotilaan. Toisen pahaa oloa ei tarvitse ainakaan lisätä omilla tyhmyyksillään.

Haastattelulomakkeilla pyysimme opettajia kertomaan, mikä heidän mielestään on keskeisintä alakouluikäisen lapsen moraalikasvatuksen kehityksessä ja sen tukemisessa. Koulun tullessaan lapsi joutuu omaksumaan koulun säännöt. Koulun rajat ja säännöt tukevat lapsen moraalikehitystä luoden sille turvallisen perustan. Keskeistä kasvatuksessa on opettajien mielestä aikuisen johdonmukaisuus ja loogisuus, sillä aikuinen toimii esimerkkinä lapsen toiminnalle. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen on oleellista, sillä asioista keskustellaan yhdessä. Koulun säännöt ja rajat perustuvat aikuisten yhteisiin sopimuksiin, jotka saattavat lapsesta tuntua omituisilta ja toimintaa haitallisesti rajoittavilta. Opettajat korostavatkin, että säännöt ja syyseuraus – suhteet täytyy käydä yhdessä läpi tarkasti, jotta oppilaat ymmärtävät niiden merkityksen. Käytännön tilanteet tuovat sääntöjen järkevyyden yleensä hyvin esille. Asioiden läpikäyminen ja niiden harjoittelu käytännössä on tärkeää ja tukee opittujen taitojen siirtymistä käytäntöön. Opettajan tehtävänä on vahvistaa positiivisia asioita ja luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri, jossa arvostetaan rehellisyyttä. Kasvatuksessa tulee tuoda esille oppilaan vastuu itsestään ja muista sekä

toiminnan seurauksista. Kasvatuksen avulla kehitetään oppilaan itsekontrollia, jolloin oppilas tietää, ettei hänen tarvitse itse kokeilla kaikkea tai mennä kaikkeen mukaan.

#### 6.4.2 Koulun rooli moraalikasvattajana

Yksilöhaastatteluiissa pyysimme opettajia kuvailemaan koulun roolia lasten moraalikasvattajana. Kaikki opettajat pyrkivät selventämään koulun roolia moraalikasvattajana erityisesti suhteessa kodin rooliin ja pohtivat koulun ja kodin tarjoaman moraalikasvatuksen eroja. Vaikka koulun rooli moraalikasvattajana nähdään tärkeäksi, koulun tarjoama kasvatus ei voi koskaan korvata kodin merkitystä. Lapsen moraalijattelu alkaa kehittyä heti syntymästä lähtien, joten kouluun tullessa lapsen oma moraalikäsitys saattaa olla hyvinkin vahva.

Lapsen kotona saama kasvatus ja hänen kehittyvä moraalikäsityksensä luo perustan koulun moraalikasvatukselle. Jos perusta on kunnossa, koulun rooli moraalijattelukin kehittäjänä painottuu lähinnä siihen, että lapsi oppii itse pohtimaan moraalikysymyksiä eikä niinkään lapsen käyttäytymisen muokkaamiseen.

*[---] Koulu on tavallaan tässä moraalikasvatuksessa sellanen seula, että ne, jotka on saanut hyvän moraalikasvatuksen jo kotona, niin heidän moraalikasvatukseen ei tarvi puuttua niin paljon koulussa [---] (Asiantuntija 4)*

Opettaja toteaa, että koulun seulassa jäävät kiinni ne oppilaat, joista ei välttämättä sen hetkisen käytöksen perusteella olisi kasvamassa yhteiskuntakelpoisia ihmisiä. Tällöin koulun täytyy puuttua oppilaan toimintaan ehkä erilailla, miten kotona on totuttu asioita selvittämään. Koulun tärkein osuus moraalikasvatuksessa on lapsen toiminnan oikaiseminen tarpeen mukaan.

*[---] Siinä kohtaa koulun rooli on hirveen tärkeä, että jos ne lapset kasvais aikuiseks asti kotona, niin kyllä heillä ois paljon suurempia vaikeuksia tulevaisuudessa kuin nyt, kun ne käy koulua ja täällä vähän särmiä hiotaan. (Asiantuntija 4)*

Koulun moraalikasvatuksen yhtenä tavoitteena on tasoittaa lapsen kulkemaa tietä ja helpottaa hänen elämäänsä tulevaisuudessa osana yhteisöä ja yhteiskuntaa.

Opettajien mielestä lapsi tuo kotona oppimansa arvot, asenteet ja tavat mukanaan kouluun, jossa oppilaiden käyttäytymistä hiotaan yhteisten sopimusten mukaisesti. Koulu ohjailee lapsen käyttäytymistä ja toimintaa sääntöjen, kannustimien ja rangaistuskäytäntöjen avulla. Lapsen ulkoinen käyttäytyminen koulussa ei kuitenkaan kerro kaikkea siitä, mitä lapsi todellisuudessa ajattelee tai miten hän käyttäytyy koulutilanteiden ulkopuolella.

*Koulu kykenee tietysti, jos näin optimistisesti ajattelee, niin koulu saa lapset käyttäytymään haluamallaan tavalla koulussa. [---] (Asiantuntija 2)*

Koulu pystyy hiomaan lapsen näkyvää käytöstä, mutta lapsen syvempi ymmärrys ja halu kunnolliseen käyttäytymiseen lähtee etenkinhänestä itsestään ja kotoa omaksutuista arvoista. Oppilaan kotoa saama moraalikasvatus näkyy koulussa erityisesti silloin, kun toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Koulussa lasta yritetään ohjata rehellisyyteen, luotettavuuteen ja vastuuseen, jolloin sekä koulun aikuiset että oppilaat toimivat hyvinä roolimalleina toisilleen.

Yksilöhaastatteluissa kysyimme opettajilta, kokevatko he kodin ja koulun tarjoaman moraalikasvatuksen samansuuntaiseksi ja yhdenmukaiseksi vai ovatko he huomanneet kasvatustavoissa ristiriitoja. Kaikki opettajat ovat yksimielisiä siitä, että kodin ja koulun moraalikasvatus on enimmäkseen yhdensuuntaista yksittäisiä poikkeustapauksia lukuunottamatta. Yksi opettajista toteaa, että sama yhteiskunta, joka muodostuu kodeista, asettaa tavoitteet koulumaailmalle, jolloin kasvatustavoitteet kodeissa ja koulussa ovat luonnostaan melko yhdenmukaiset.

Vaikka kodin ja koulun välillä pyritään tekemään tiivistä yhteistyötä, ei toisen osapuolen toiminta ja tavoitteet välttämättä aina ole muilla tiedossa. Sekä vanhemmat että opettaja saattavat välillä perustaa ajatuksensa ja mielipiteensä ennemminkin omien luulojen ja mielikuvien kuin todellisten tietojen varaan. Välillä opettaja joutuu kuitenkin kohtaamaan tilanteita, joissa huomaa, että kotona ei välttämättä oikeasti välitetä lapsen asioista tarpeeksi. Ongelmia voi tulla myös silloin, jos kodissa arvostetaan jotakin ominaisuutta, jota koulumaailmassa pyritään hillitsemään. Esimerkiksi itsekkyyys tai kaiken tahtonsa läpi saaminen ei onnistu suuressa ryhmässä, vaikka lapsi olisi tähän kotona tottunut. Yleensä kodin ja koulun väliset erilaiset näkemykset saadaan kuitenkin yhteistyössä neuvotellen sovittua.

Kysyimme opettajien mielipidettä siitä, ovatko kodin ja koulun roolit moraalikasvattajina muuttuneet viime vuosina. Opettajat kokevat, että koulun rooli moraalikasvattajana on jonkin verran kasvanut. Jos kodissa kasvatusvastuun huomioiminen on jäänyt vähemmälle, on koulu joutunut korostamaan rooliaan kasvattajana.

*Joissain tapauksissa on kyllä joutunu koulu oleen siinä moraalikasvattajana, mutta [...] ikään kuin molemmat tukee toisiaan. Mut [...] ehkä jonkin verran vois sanoo, että koululle on tullu enemmän sellasta [moraalikasvattajan] roolia. (Asiantuntija 3)*

Koska kodin voi olla vaikea kantaa kasvatusvastuutaan yksin, yksi opettajista toivookin, että koko yhteisö voisi olla mukana kasvatuksessa. Yhteisöllisellä kasvatuksella lapsen haitallista toimintaa tai huonoa käyttäytymistä voidaan oikaista heti tarvittaessa ja jos hieman vieraampi ihminen kehuu lapsen hyvää toimintaa, tuntuu kiitos normaaliakin paremmalta.

Moraalikasvatuksen käsite on saanut uusia piirteitä yhteiskunnan muutoksen myötä. Tietokoneen ja Internetin avulla tietoa on kaikkien saatavilla, mutta kunnollisen tai väärän ja haitallisen tiedon erottaminen on vaikeampaa. Myös liikkuvuus on helpottunut ja yhteydet ympäri maailmaa onnistuvat nopeasti. Tällöin moraalikasvatukseen ei voi jäädä yhden tai kahden tahon kiinteäksi tehtäväksi. Yhteiskunnallinen muutos tuo mukanaan myös myönteistä kehitystä ja uudenlaisia ajattelutapoja, jolloin koulun mahdollisuudet kasvatukseen toteuttamiseen laajenevat ja voivat saada uusia ulottuvuuksia.

*[---] Mun mielestä suunta on siinä mielessä hyvä, että erilaisuutta siedetään nykyään paremmin eikä niin, et kaikki yritetään pistää samannäköiseen muottiin [...] mut se ei tarkoita sitä, että kaikki erilainen pitäis ottaa yhteiseksi. Että pitää silti koululla olla se oma linja ja omat tietyt jutut, mistä pidetään kiinni [---] (Asiantuntija 2)*

Haastateltavan mukaan koulussa ollaan nykyään avoimempia uusia kasvatustapoja ja näkemyksiä kohtaan. Koulun on mahdollista muokata omaa linjaansa erilaisten korostusten ja ulkopuolisten tahojen tarjoamien suuntausten avulla. Tärkeää on luoda opetukselle ja kasvatukselle selkeät tavoitteet ja niitä vastaavat menetelmät, sillä kaikkia ilmiöitä ja suuntauksia ei voi eikä tarvitse painottaa omassa opetuksessa.

### 6.4.3 Moraalin opettamisen tarpeellisuus ja haasteellisuus opettajien näkökulmasta

Yksilöhaastatteluihin pyysimme opettajia perustelemaan, miksi moraalin opettaminen koulussa on heidän mielestään tärkeää. Opettajat kokevat, että koulun moraaliopetuksella voidaan varmistaa ja tukea lapsen moraalikäsityksen kehittymistä. Kouluopetuksen avulla voidaan tukea ja jatkaa kotona tehtävää moraalikasvatusta ja näin vahvistaa lapsen oikeaa moraalikäsitystä. Kotikasvatuksen ja kouluopetuksen tulisi tukea toisiaan, mutta jos kasvatusta on kotona jäänyt vähemmälle, on koulun tehtävänä varmistaa, että lapsi edes jossain elämänvaiheessaan saa ja joutuu pohtimaan omaa toimintaansa ja ajattelutapaansa.

Moraaliopetuksen tarve tulee esille arkipäiväisissä käytännön tilanteissa, kuten esimerkiksi riitatilanteissa ja toisen kunnioittamiseen liittyvissä ongelmissa, joihin opettajan tulee puuttua ja joiden ratkaisu perustuu aina johonkin moraalikäsitykseen. Opettajan tehtävänä on ottaa kantaa moraalikysymyksiin ja käytännössä ilmeneviin ristiriitatilanteisiin. Asioiden yhteinen selvittely kehittää lapsen omaa moraalikäsitystä, kun hän voi keskustelun avulla seurata muiden lasten ajattelun kehittymistä ja erilaisille näkemyksille antamia perusteluja.

Kysyimme opettajilta, mikä heidän mielestään on menetelmällisesti toimivin tapa opettaa moraalitunteita. Yksi haastateltavista korostaa opettajan oman esimerkin vaikutusta ja mallioppimista. Oppilaat seuraavat tarkasti ympäristöään ja huomaavat varmasti, miten opettajat kohtelevat toisiaan ja muita oppilaita. Myös kahden muun haastateltavan mielestä käytännön tilanteet ovat tehokkain tapa moraalin opettamiseen. Ryhmässä tai uudessa tilanteessa toimiessaan lapset etsivät paikkaansa ryhmän sisällä, jolloin oikeissa tilanteissa syntyneitä moraalikysymyksiä kannattaa pohtia yhdessä. Varsinkin pienten oppilaiden on helpompi keskustella tilanteista, jotka ovat heille käytännössä tuttuja. Aidoista tilanteista puhumisen lisäksi voidaan moraalikysymyksiä käsitellä esimerkiksi draaman tai muiden ajatusleikkien avulla. Draama on turvallinen vaihtoehto erityisesti silloin, kun puhutaan herkemmistä ja henkilökohtaisemmista aiheista. Draamassa vaikeaa asiaa voidaan käsitellä eri roolien kautta, jolloin oppilaan ei tarvitse tuoda julki omaa mielipidettään, vaan aihetta voidaan käsitellä myös enemmän ulkopuolisesta tai yleisestä näkökulmasta.

Oppilaiden läheisiksi kokemat asiat herättävät heidät ajattelemaan itse omaa asennettaan ja ajattelutapaansa. Opettajan asettama kielto tai käsky saattaa saada oppilaat toimimaan tietyn mallin mukaan, mutta se ei välttämättä johda oppilaiden syvempään ymmärrykseen ja oman ajattelun kehittymiseen.



*Mun mielestä ei riitä, että sanotaan, että näin ei saa tehdä, koska se on just se, mikä ehkä luo semmosen pinnallisen hyvän käytöksen. [...] Vaikka onhan se tietysti kiva, että näyttää hyvältä, mutta mun mielestä pitäis myöskin tuntua hyvältä. [---] (Asiantuntija 2)*

Moraalikysymyksistä keskusteltaessa tulee kiinnittää huomiota näkemysten perustelemiseen, jotta moraal sääntö ei jää irrallisiksi lausahduksiksi. Moraalisääntöjen noudattaminen käytännössä vaatii niiden ymmärtämistä ja sisäistämistä.

Koulun merkityksen lisääntyessä arvokasvatuskysymyksissä ovat opettajat uuden haasteen edessä. On tiedostettava, että myös opettajat saattavat kokea vaikeaksi löytää keinoja positiiviseen ja kannustavaan moraalikasvatukseen. Haastattelujen perusteella moraalikasvatuksessa koetaan haasteelliseksi muun muassa erilaisten moraal sääntöjen perustelu sekä se, että oppilaat saadaan ymmärtämään tekojensa seuraukset. Haasteellisena pidetään myös sitä, että oppilaat saataisiin luottamaan omiin päätöksiin ja olemaan sortumatta huonoihin valintoihin toisten painostaessa. Opettajia mietityttää myös tilannesidonnaisen moraalikasvatuksen vaikutus oppimiseen. Toisaalta oikeisiin tilanteisiin yhdistetty moraalikasvatus voi olla hyvinkin tehokasta:

*Tosin oikeat esimerkit ja asioiden käsittely silloin kun ne oikeasti tapahtuvat, ovat vielä parempia (kuin asioiden käsittely keksityistä esimerkeistä). (Haastattelulomake)*

Toisaalta yksi opettaja muistuttaa, että kaikkea ei voi harjoitella käytännössä tai odottaa, että ne ensin tapahtuvat oikeasti. Vaikka tilannesidonnaisen moraalikasvatuksen avulla käsiteltävät kokonaisuudet tulevat helposti esille käytännön tilanteiden kautta, se voi antaa moraalikasvatuksesta myös melko yksipuolisen ja negatiivisen kuvan.

*[---] haasteellisinta löytää tavallaan semmoset mielekkäät kokonaisuudet, että mistä asioista puhutaan, että varmasti ilman Lions Questia näistä asioista puhuttais sillon, kun niihin törmätään. [...] se on aika negatiivinen keino puuttua lapsen moraalikäsitelyyn. (Asiantuntija 4)*

Jos moraalista puhutaan aina vasta silloin, kun jotakin negatiivista on tapahtunut, voi oppilas kokea moraalikasvatuksen eräänlaiseksi rangaistukseksi tai nuhteluksi, jonka tavoitteena on muuttaa

oppilaan käyttäytyminen oikean normin mukaiseksi. Moraalikeskustelu on vapaampaa ja oppilaan ajattelua kehittävämpää silloin, kun moraalista voidaan puhua ilman pelkoa ja uhkaavuutta.

Kouluyhteisön on suhteutettava opetuksensa vastaamaan yhteiskunnan tavoitteita ja tarpeita. Yhteiskunnan ja perheolojen muuttuessa, yksinhuoltaja- ja uusioperheiden lisääntyessä, on koulun merkitys arvovälittäjänä, moraalikasvattajana sekä lapsen terveen kasvun tukijana kasvanut. Oppilaiden erilaiset arvomaailmat joutuvat kouluyhteisössä vastakkain, joten koulu joutuu hiomaan ja suodattamaan näitä piirteitä niin, että yhteistyö sujuu ja yksilö kykenee toimimaan yhteiskunnassamme. Keskeistä moraalikasvatuksessa on tukea lapsen itsetuntoa siten, että hän tiedostaa oman moraalikäsitteensä, luottaa siihen ja on valmis toimimaan sen mukaisesti.

## **7 Lions Quest –ohjelma moraalikasvatuksen tukena**

Lions Quest –ohjelma on tervettä kasvua tukeva kasvatusohjelma, jonka tavoitteena on auttaa lapsia kasvamaan vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Terveen kasvun osa-alueiksi ohjelma määrittelee vastuullisen kansalaisuuden ja eettisen käyttäytymisen, sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot, erilaisuuden kunnioittamisen sekä uskon tulevaisuuteen. Ohjelma on laadittu opettajia ja lapsiryhmien ohjaajia varten tukemaan kokonaisvaltaista kasvatustyötä. Ohjelman tarkoituksena on koululuokkien kautta tavoittaa koko ikäpolven lapset ja nuoret. Tavoitteena on, että tärkeiden asiatiertojen opettamisen lisäksi lapsia ja nuoria ohjataan kunnioittamaan itseään ja toisiaan. Omien vahvuuksien pohjalle rakentuva itseluottamus, tunteiden käsittelemiseen tarvittavat taidot ja elämälle asetetut tavoitteet tukevat terveen ja päihteettömän elämän valitsemista. Kasvattajien välisellä yhteistyöllä lapsia voidaan ohjata sitoutumaan perheisiinsä, myönteisiin toverisuhteisiin, koulun lähiyhteisöön sekä laajempaan yhteiskuntaan. Lions Quest –ohjelma on konkreettinen väline, jonka avulla kasvattajien on helpompi toteuttaa myös perusopetuslakiin kirjattuja hyvän kasvun ja elämän tavoitteita. (Savolainen 2004, 3, 6; Ulla Savolaisen haastattelu 2006.)

### **7.1 Lions Quest – ohjelman tausta**

Quest (suom. etsintä) –ohjelma on lähtöisin Yhdysvalloista. Vuonna 1975 19-vuotias opiskelija Rick Little alkoi omien ongelmien innoittamana etsiä vastausta siihen, miten koulussa voitaisiin paremmin opettaa nuoria kohtaamaan vaikeuksia. Haastatteleamalla koulunsa päättäviä opiskelijoita ympäri Yhdysvaltoja hän huomasi, että suurin osa nuorista olisi kaivannut tietoja ja taitoja siitä, miten elämässä pärjätään ja miten vaikeita kysymyksiä käsitellään. Rick Little alkoi kehittää opettajille suunnattua materiaalipakettia, jonka rahoittajaksi lopulta muroyhtiö Kellogg's vuonna 1977 suostui. Little keräsi haastattelujen myötä tapaamiensa opettajien avulla pätevien pedagogien ryhmän, joka kirjoitti ensimmäisen ohjelman, Skills for Living, joka oli tarkoitettu 14–18-vuotiaille. Ohjelma menestyi Yhdysvalloissa heti. Samalla huomattiin kuitenkin, että ohjelma kannattaisi aloittaa jo aikaisemmin. Kirjoitettiinkin Skills for Adolence –ohjelma, joka Suomessa tunnetaan Kompassi-ohjelman nimellä, sekä myöhemmin Skills for Growing –ohjelma, jota Suomessa käytetään Vatupassi-ohjelman nimellä. Suuri syy Quest-ohjelman kasvamiselle ja kansainväliselle leviämislle oli Lions-järjestön kiinnostuminen ohjelmasta. Vuodesta 1984 Lions-järjestö on tukenut Quest-ohjelmaa taloudellisesti, huolehtinut hallinnosta ja järjestänyt

koulutustilaisuuksia. Vuonna 2002 Lions Clubs International Foundation, LCIF osti Lions Quest –ohjelman itselleen sen aiemmalta omistajalta the International Youth Foundation:lta. (Lions Quest 2006a; Ula Savolaisen haastattelu 2006.)

Suomeen Lions Quest –ohjelma päätettiin ottaa vuonna 1990 sen jälkeen, kun Lions-liitto oli ottanut Quest-ohjelman kansainväliseen käyttöön. Suomen Lions-liitto oli erittäin huolestunut huumeongelmista, ja Quest-ohjelma nähtiin aluksi huumeiden käyttöä ennalta ehkäisevänä ohjelmalla. Quest-ohjelma ja sen menetelmät haluttiin osaksi laaja-alaista kasvatusta lasten terveen kasvun tukemiseen ja riskikäyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen. Quest-ohjelman tarkoituksena on antaa tukea ja konkreettisia työkaluja moraalikasvatukseen ja lapsen kasvun kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Quest-ohjelmassa painotetaan erityisesti elämänhallintaan ja moraaliin liittyvien taitojen harjoittelua, joka muiden aineiden oppitunneilla saattaa helposti unohtua tai jäädä taka-alalle. (Lions Quest 2006b; Ula Savolaisen haastattelu 2006.)

Kun Lions Quest –ohjelma viedään uuteen maahan, se otetaan käyttöön yleensä hyvinkin alkuperäisen ohjelman kaltaisena. Vähitellen ohjelmaa muokataan, kehitetään ja päivitetään kyseisen maan tarpeiden mukaan. Suomessa ohjelmien painotuksia on muokattu opettajien kokemusten ja maassamme tehtyjen laajojen tutkimusten perusteella. Suomessa Quest-ohjelma on jaettu kolmeen opinto-ohjelmakokonaisuuteen: Vatupassi-ohjelma on käytössä 5–9-vuotiailla, Kompassi-ohjelma 10–12-vuotiailla ja Passi-ohjelma 13–17-vuotiailla. Näiden lisäksi Quest-ohjelmaan kuuluu 12–17-vuotiaille suunnattu täydennysosa Yhteisvoimin väkivaltaa vastaan sekä lasten ja nuorten vanhemmille suunnattu Vanhemmuuteen yhteisvoimin –ohjelma. Alkuperäisessä Quest-ohjelmassa opintokokonaisuudet koostuvat seitsemästä jaksosta, kun taas Suomessa jokaisessa opinto-ohjelmassa on viisi jaksoa. Vatupassi ja Kompassi-ohjelmissa nämä jaksot ovat Turvallinen ryhmä, Itseluottamus, Vuorovaikutus, Tunteet ja Terveys. Yleisestä jaksojaosta poiketen Suomessa halutaan korostaa erityisesti tunnetaitojen ja auttamistoiminnan harjoittelun tärkeyttä. Työtapojen ja oppimismenetelmien suhteen maamme omat painotukset näkyvät siinä, että työtavat ovat yleisesti ottaen toiminnallisempia, mutta jaksossa harjoitellaan myös paljon ideatuvamenetelmän käyttöä. Muissa maissa kokonaisuuksien käsittelyssä edetään pitkälti suoraan keskustelemalla, mutta koska suomalainen keskustelukulttuuri ei ole vielä kovin syvällistä, kannattaa keskustelun harjoitteluun itsessään käyttää aikaa. Suomen kouluterveystudkimuksissa on havaittu, että keskusteluyhteys vanhempien kanssa on suojaava tekijä, joten jokaisessa aiheessa on tätä keskusteluyhteyttä edesauttavia keskustelukotitehtäviä. (Lions Quest 2006c; Savolainen 2004, 5; Ula Savolaisen haastattelu 2006.)

## 7.2 Lions Quest –ohjelman sisältö

Lion Quest –oppaan (Savolainen 2004, 5) mukaan ohjelman päätavoitteet ovat

- vahvistaa oppimisympäristössä keskinäistä kunnioitusta, välittämistä, myönteistä käyttäytymistä sekä tarjota oppilaille mielekästä, motivoivaa toimintaa.
- antaa lapsille tilaisuuksia oppia keskeisiä elämäntaitoja, joita he tarvitsevat valitakseen terveellisen elämäntavan.
- edistää turvallista ja tervettä elämäntapaa, johon eivät kuulu tupakka, alkoholi eivätkä muut päihteet.
- valmistaa lasta vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen siten, että hänelle annetaan mahdollisuuksia harjoitella yhteistoimintaa ja auttamista.
- voimistaa lasten sitoutumista perheisiinsä, myönteisiin toverisuhteisiin, kouluun ja yhteiskuntaan.
- ohjata lapsia kunnioittamaan erilaisuutta.

Haastattelussa Savolainen sanoo näkevänsä Lions Quest –ohjelman sisältävän kolme sektoria, joiden toteutuessa tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Ensimmäinen sektori on lapsen itsensä vahvistaminen, eli kehitetään lapsen valmiuksia ja taitoja toimia yhteiskunnassa. Toinen sektori on lapsen ympäristön vahvistaminen eli autetaan vanhempia, opettajaa ja sitä yhteisöä, jossa lapsi elää, toimimaan niin, että tuetaan parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tervettä kasvua. Kolmas sektori on lapsen ja yhteiskunnan linkittäminen, eli tuetaan ja vahvistetaan lapsen tunnetta itsestään merkityksellisenä yhteiskunnan jäsenenä. Lions Quest –ohjelman mukaan näiden kolmen sektorin toteutuminen vaatii keskittymistä sekä sisäisiin että ulkoisiin edellytyksiin. Sisäisiä edellytyksiä ovat lapsen itseluottamuksen, motivaation ja ajattelun kehittäminen, joiden avulla lapsi oppii muun muassa kriittistä ajattelua, päätöksenteko- ja vuorovaikutustaitoja sekä hallitsee paremmin omaa tunne-elämäänsä. Ulkoiset tekijät jaetaan ympäristöön, taitojen harjoitteluun sekä informaatioon. Tavoiteltu ympäristö tarjoaa muun muassa turvallisuutta ja ennustettavuutta, luo välittävän ja vastavuoroisen suhteen toimijoiden välille, antaa mielekkäitä oppimiskokemuksia ja tukee toimintaa antamalla tilaisuuksia harjoitella sekä odottaa lapsilta myönteistä käyttäytymistä. Taitojen harjoitteluun kuuluvat myönteiset käyttäytymismallit, ohjeet sekä yhdessä tekeminen sosiaalisten, ajattelun ja tunnetaitojen kehittymisen tukemisessa. Informaatiolla tarkoitetaan sekä opettajan monipuolisesti antamaa tietoa että oppilaiden itsensä Lions Quest –tunneilla keräämää ja koostamaa tietoa terveen elämän muodostumisesta. Näiden sisäisten ja ulkoisten edellytysten yhteen linkittäminen tulee lapsen ja nuoren tervettä kasvua, jolloin positiivinen käyttäytyminen ja

osallistuminen niin perheen, koulun, kavereiden kuin yhteiskunnan piirissä lisääntyä. (Savolainen 2004, 16-18.)

Lions Quest –oppaan (Savolainen 2004, 5) mukaan ohjelmissa keskitytään neljään taitoalueeseen: vastuuseen, hyvään arviointi- ja päätöksentekokykyyn, itsehillintään sekä itsensä ja toisen kunnioittamiseen. Näistä taitoalueista heijastuu selkeästi ohjelman taustalla olevat arvot: itsehillintä, vastuu, terveellinen elämäntapa, toisen kunnioittaminen, ystävällisyys, rehellisyys, perheyhteys, auttaminen ja rohkeus. Haastattelussa Savolainen mainitsee tärkeimpinä Lions Questin välittämien arvojen moraalikasvatuksen saralla sekä toisen kunnioittamisen että itsekunnioituksen. Omassa toiminnassa tulisi aina ottaa toisetkin huomioon, mutta ei tule unohtaa omaa tärkeyttä valintoja tehdessä.

*Ettei esimerkiksi ajatella niin, et ku kaverit houkuttelee mua tonne, ni se on toisen kunnioittamista et mä lähden mukaan ja... et sillä tavalla ne [toisen kunnioitus ja itsekunnioitus] aina kulkis käsi kädessä. (Asiantuntija 1)*

Tämä kunnioituspuoli on esillä ohjelmassa jatkuvasti ja se nähdään tärkeänä arvopohjana muille arvoille ja niiden toteutukselle, ja liittyy siksi Lions Questin vahvasti moraalikasvatukseen.

Haastattelussa Savolainen kertoo Lions Questin merkityksen moraalikasvatukseen tulevan juuri sen arvojen kautta, jotka ovat hyvin yleismaailmallisia. Lions Quest –ohjelma on rakennettu tutkimusten perusteella (ks. Savolainen 2004, 7-8), joten ohjelman perustana olevat arvot koostuvat tutkitusti lasten tervettä kasvua suojaavista tekijöistä. Tarkoitus ei kuitenkaan ole painottaa kaikkia arvoja, vaan maat ja yksittäiset ohjelman käyttäjät voivat tarpeen mukaan valita, mitä arvoja opetuksessaan painottaa.

*[---] ajattelisin et eri maissa saatetaan vähän luokitella, et saatetaan poimii tiettyjä, ettei ole välttämättä sitä isoa arvolitaniaa siellä mukana. Mut ei ne kuitenkaa ole sillä tavalla, etteikö me voitais ottaa mitä tahansa niistä arvoista myöskin käyttöön. (Asiantuntija 1)*

### 7.3 Lions Quest –ohjelman merkitys moraalikasvatuksessa

Lions Quest pohjaa arvojen opettamisen Michele Borban esittämään kolmijakoon (Savolainen 2004, 16). Sen mukaan lapsi oppii arvoja näkemällä, kuulemalla ja harjoittelemalla. Näkemisessä mallina toimii aikuinen, joka jokapäiväisellä toiminnallaan välittää arvojen toteutusta lapselle. Lapsen on myös tärkeää kuulla arvoista, niiden merkityksestä ja siitä, miten niitä voi itse toteuttaa. Jotta lapsi omaksuisi arvot henkilökohtaisiksi tavoiksi, lapsen tulee saada harjoitella arvon toteuttamista omassa toiminnassaan. Haastattelussa Savolainen toteaa, että Lions Questin suurin anti käytännön moraalikasvatukselle on juuri arvojen käytännön harjoittelu. Hän olettaa että opettajat näyttävät esimerkkiä ja kertovat lapsille, mikä on oikein ja mikä väärin, mutta harjoittelupuoli ei opetuksessa varsinaisesti painotu käytännön tilanteiden lisäksi.

*[---] Lions Quest tukee myöskin näissä asioissa [esimerkin näyttäminen ja kertominen] opettajaa. Mut ehkä se suurin merkitys on nimenomaan siinä harjoittelupuolella. Et harjoitellaan sitä arvojen toteuttamista. (Asiantuntija 1)*

Kysyimme haastattelulomakkeissa sekä haastatteluissa opettajilta heidän mielipidettään siitä, mikä on Lions Questin tärkein anti niin sisällöllisesti kuin menetelmällisesti koskien moraalikasvatusta. Yksi monesta sisältöjä koskevasta vastauksesta esiin nouseva asia on se, että Lions Quest antaa selkeät ja monipuoliset keinot käsitellä tärkeitä moraalikasvatuskysymyksiä oppilaiden kanssa positiivisessa ilmapiirissä.

*LQ-ohjelman kautta opettaja saa valmiit välineet moraalikasvatukseen eikä asioita tarvitse opettaa aina kantapään kautta tai saarnaamalla vaan asioista keskustellaan jo ennen ongelmia myönteisessä ilmapiirissä mukavia työtapoja käyttäen. (Haastattelulomake)*

Moraalikasvatusta tapahtuu kouluissa jatkuvasti niin oppitunneilla kuin muissakin tilanteissa. Eräs opettaja mainitsee moraalikasvatuksen tulevan selkeästi esiin esimerkiksi uskonnon tunneilla, mutta olevan silloin uskonnollisävytteistä. Lions Quest mahdollistaa asioiden käsittelyn ilman poliittista tai uskonnollista sävyä, jolloin se sopii tyypilliseen kouluyhteisöön, jossa oppilaat koostuvat poikkeuksetta eri taustoja omaavista perheistä ja jossa opettajilla on oma henkilökohtainen taustansa.

*Suurin anti ehdottomasti on juuri siinä, että tietyt asiat tulee läpikäytyä oppilaiden kanssa huolimatta siitä, mikä opettajan oma suuntautuneisuus on. (Haastattelulomake)*

Lions Questin sisältöjä ajatellen moraalikasvatukseen liittyvistä asioista tärkeäksi mainittiin vielä lapsen itsetunnon vahvistaminen. Oppilaista halutaan tehdä itsetunnoltaan niin vahvoja, että he osaavat tehdä itse moraalisesti oikeita päätöksiä eivätkä vain seuraa toisten perässä.

Pohdittaessa Lions Questin antia menetelmällisesti, käy vastuksista ilmi lähinnä monia pieniä yksittäisiä keinoja opettaa Lions Questin sisältöjä eikä niinkään mitään suurta kokonaisuutta, kuten esimerkiksi Savolaisen mainitsema arvojen harjoittelupuoli. Opettajat mainitsevat hyödyllisiksi menetelmiksi yhdessä pohtimisen ja sosiaalisuutta painottavat menetelmät sekä erilaiset ryhmienjakotavat ja ryhmässä tehtävät harjoitteet. Vastuksissa mainitaan, että on tärkeää opettaa menetelmien avulla suvaitsevuutta, eli että tullaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, koska se vaikuttaa muuhunkin toimintaan.

*Ja kun siinä [Lions Questissa] korostetaan just sitä et aina on vähän eri ryhmä ettei tuu sellasia klikkejä, ni se on varmaan yks semmonen, mistä on sitte ollu vähän hyötyä muissaki oppiaineissa. (Asiantuntija 2)*

Myös erilaiset leikit mainitaan, koska ne mielletään lapselle helpoksi tavaksi oppia. Eräs opettajista mainitsee kokoavasti koko Lions Questin, sillä se on menetelmiltään ja aiheiltaan Suomen koulumaailmaan valmiiksi suunniteltu opetuspaketti, jota opettajan on hänen mielestään helppo käyttää opetuksessa ihan sellaisenaan. Haastattelemassamme koulussa Lions Quest on kirjattu opetussuunnitelmaan ja sille on varattu tuntikehyksestä jokaiselle luokalle yksi tunti viikossa. Yksi opettaja mainitseekin juuri erityisesti tuntia varten varatun oman hetken olevan menetelmällisesti tärkeä tekijä järjestelmällisessä moraalikasvatuksessa.

*[---] kun se on oppiaineena, siihen on yks kokonainen tunti peräti viikossa niin se nyt ylittäänsä mahdollistaa niitten sisältöjen esillä olemisen ihan kunnolla, eikä vaan silleen hätäsesti jonkun tunnin alussa, taikka keskellä. Että yks tunti viikossa on kuitenkin aika paljon aikaa puhua niistä asioista. (Haastattelulomake)*



Halusimme selvittää, miten Lions Quest on vaikuttanut opettajiin. Pyysimme opettajia kertomaan, onko Lions Questin käyttö helpottanut taitoja puuttua moraalikasvatuskysymyksiin. Opettajien mielestä kysytty asia ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen, vaan mielipiteet asiasta hajaantuivat täysin. Yksi opettajista on sitä mieltä, että ehkä on, mutta ei osaa varmasti sanoa. Toinen on sitä mieltä, että Lions Quest ei ole sille saralle tuonut juuri mitään uutta. Hän uskoo maalaisjärjen ja aikanaan itse kotoaan saamiensa ohjeiden avulla huomaavansa tilanteet, joihin on syytä puuttua. Kolmas on hieman samoilla linjoilla sanoessaan, että ei osaa erotella, mikä siinä olisi auttanut. Hän uskoo lähinnä työkokemuksen olevan vaikuttavana tekijänä ja mainitsee tärkeäksi tekijäksi myös opettajan henkilökohtaisen uskalluksen ja taidon puuttua asioihin sekä aktiivisuuden paneutua näihin asioihin ja huomata epäkohtia. On varmasti vaikea erottaa, mikä on Lions Questin tuomaa vahvuutta ja mikä on ajan ja kokemuksen myötä kertyvää osaamista.

Edelliseen liittyen kysyimme haastattelulomakkeissa, onko Lions Quest antanut jotain uutta pohdittavaa opettajan omaan moraalikäsitkseen. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta muille vastanneille ohjelman toteuttaminen on antanut ajattelemisen aihetta, ehkä enemmän kuitenkin koskien moraalikasvatusta kuin omaa moraalikäsitystä. Lions Questin sisällöissä yhtenä suurimmista asioista nousee esiin vuorovaikutustaidot, jota harjoittelemalla lapselle ja nuorelle pyritään antamaan selkeä käyttäytymismalli vaikeista tilanteista selviämiseen. Siinä kannustetaan oppilaita myös positiiviseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen. Yksi opettajista onkin Lions Questin opettamisen myötä alkanut pohtia omia vuorovaikutustaitojaan. Lions Quest –opas mainitsee yhtenä ohjelman toteuttamiseksi sen, että opettaja tarkistaa myös omia toimintatapojaan. Kahdelle opettajalle Lions Quest on luonut vankkoja ajatuksia moraalikasvatuskysymyksistä ja moraalin opettamisen merkityksestä. Ensinnäkin se on auttanut ymmärtämään, että moraalikasvatukseen tulee panostaa, sillä jokainen oppilas ei välttämättä saa kotoa oikeanlaisia käyttäytymismalleja ja muita tarvittavia eväitä kasvaakseen tasapainoiseksi kansalaiseksi.

*Tunnit ovat antaneet varmuuden siitä, että niillä opetettavia asioita ei voi enää pitää itsestäänselvyytenä jokaisen lapsen kohdalla vaan että moraalikysymyksiä tulee todella ohjaten opastaa. (Haastattelulomake)*

Toiseksi Lions Quest on antanut varmuutta ja uskoa moraalikasvatuksen keinoihin sekä sen positiiviseen merkitykseen. Se on myös auttanut ymmärtämään kuinka tärkeää osa moraalikasvatus on nykyajan kasvatuskentässä.

*Vahvistanut sitä, että moraalikasvatus on itse asiassa yksi tärkeimmistä asioista. Kun ”suhdetoiminta” (toisen huomioiminen, oikean ja väärän erottaminen jne.) hoituu, sujuu ns. perinteinen oppiminen ja opettaminenkin paremmin ja helpommin. (Haastattelulomake)*

Lions Questin opetuspaketin työtavat ja sisällöt ovat kasvattajille osittain tuttuja, kuten esimerkiksi ryhmäkeskustelut, draama ja leikit, mutta osa on hieman vieraampia. Halusimme selvittää, ovatko opettajat ottaneet jotkin ohjelman työtavat tai menetelmät käyttöön muillakin kuin Lions Quest –tunneilla. Opettajista osan mielestä menetelmiä ei käytetä kovinkaan paljon, mutta vastauksista päätellen jokainen käyttää kuitenkin jonkin verran. Lions Quest –menetelmien käyttö muilla kuin Quest-tunneilla on luultavasti paljon kiinni opettajasta, hänen kiinnostuksestaan asiaa kohtaan ja tavastaan opettaa. Tietyt menetelmät ja sisällöt käyvät hyvin muillekin tunneille ja opettajat mainitsevat käyttäneensä välillä Questin ryhmienjakomenetelmiä tai ryhmässä toimimistehtäviä, kuten esimerkiksi johtaja-sihteeriosallistujajne -jakoa. Lions Quest –leikit sopivat hyvin liikuntatunneille tai ns. pikkuvälitunneille. Lions Quest –opetusmateriaaliin kuuluu jonkin verran harjoitteita, jotka auttavat tutustumaan ja luomaan suhteen toiseen henkilöön. Opettajista yksi muistaa käyttäneensä juuri näitä menetelmiä tutustuttaessaan uuden luokan oppilaita toisiinsa sekä opettajaan itseensä. Opettajat poimivat materiaalipaketista itselle sopivat menetelmät ja käyttivät niitä tilanteen vaatiessa monillakin eri tunneilla esimerkiksi selvittäessään tilannetta tai kanssakäymisessä syntyneitä ongelmia.

*[---] jos mulla on joku muu, vaikka äidinkielessä joku semmonen tilanne, niin sit mä voin vetää sieltä [Lions Quest – materiaalista] jonkun jutun, mikä helpottaa kenties sitä tilannetta. Eli kyl mä käytän, jonkin verran, ne tulee ihan huomaamattaan sieltä. (Asiantuntija 3)*

Ylipäättänsä luokassa ilmenneihin ihmissuhdeongelmiin on vastausten perusteella Quest-menetelmistä ollut apua selvittelytilanteessa.

Osa menetelmistä on voinut olla jo aiemmin käytössä ja siksi niitä voi olla vaikea tunnistaa myös Quest-menetelmiksi. Yksi opettaja näkee menetelmät ja sisällöt vahvasti, mutta rajattomasti linkitettyinä normaaliin koulutoimintaan. Quest-menetelmät ovat osittain sitä, mitä koulussa muutenkin tehdään, joten rajaveto voi olla hankalaa ja osittain turhaa.

*[---] kun on tehty ne [luokan] yhteiset pelisäännöt joskus aikoja sitten, ne nyt on satuttu tekeen jollakin Quest-tunnilla, mut kuten sanoin, ne ois voitu ihan hyvin tehdä jollakin muullakin tunnilla, että ei se nyt siitä oo kiinni [...] meidän luokan säännöt, ne on tehty Quest-tunnilla ja ne nyt sitte pätee joka tunti, tietysti. (Asiantuntija 2)*

Mielestämme tällainen rajaton menetelmien ja aiheiden yhdistäminen on hyödyllistä. Jotta oppilaille ei tulisi Quest-tunneista sellaista kuvaa, että aiheet ja menetelmät ovat vain sen tunnin asiaa ja oikeassa elämässä asia on jotenkin toisin, olisi koulun ja luokan yhteisen linjan hyvä jatkaa tilanteessa kuin tilanteessa. Jotkin asiat sopivat paremmin Quest-tunneilla läpi käytäviksi ja pohdittaviksi ja toiset asiat jollain muulla tunnilla. On kuitenkin hyvä ylläpitää tunnetta siitä, että millä tahansa hetkellä sovitut menetelmät, tavat tai sopimukset pätevät poikkeuksetta kouluympäristössä ja osittain myös sen ulkopuolella. Moraalikasvatuksen yhtenä päämenetelmänä voidaan pitää juuri yhtenäisyyden ja johdonmukaisuuden toteuttamista.

Halusimme myös selvittää, ovatko opettajien mielestä oppilaat osoittaneet oppineensa käyttökelpoisia taitoja Lions Quest –menetelmistä ja käyttävätkö he niitä luonnostaan esimerkiksi riitatilanteita selvitetessä. Yleinen näkemys on, että ristiriitatilanteissa asiasta keskustellaan opettajan avulla, selvitetään kuka teki mitä ja päästään lopulta asiasta yhteisymmärrykseen. Opettajien mukaan tätä menettelytapaa käytettäisiin myös ilman Lions Questia, vaikka se senkin mukaan on järkevä ristiriitatilanteiden käsittelytapa. Opettajat kuitenkin pohtivat sitä, ovatko oppilaat muuttuneet tällaisissa tilanteissa enemmän keskusteleviksi ja ylipäättänsä halukkaiksi selvittämään muiden kanssa ilmenneitä ristiriitoja tai ongelmatilanteita. Yhden opettajan mielestä siitä on saattanut olla apua, kun on jouduttu keskustelemalla selvittämään tilanteita, mutta ei voi varmaksi sanoa, että se on juuri Lions Questin –tuntien ansiosta. Toinen opettaja on myös samoilla linjoilla sanoessaan, ettei voi varmasti sanoa siitä olleen apua, koska ei ole vertailukohtaa siitä, miten luokka olisi toiminut ilman Lions Quest –opetusta. Alakouluikäisen lapsen moraalikasvatuksen taso vaikuttaa siihen, miten lapsi tekee valintansa ja miten hän suhtautuu valintansa seurauksiin. Vaikka lapsi ymmärtäisi tehneensä jossain tilanteessa väärin, hänen

kehitystasostaan riippuu, pystyykö ja onko hän halukas selvittämään tilanteen. Alakouluikäinen tarvitsee usein tilanteen selvittämiseen syystä tai toisesta vielä aikuisen apua.

*[---] lapsi tarvii kuitenkin usein siihen aikuisen tukee, et ei ne nyt itse itseään ohjaten välttämättä ymmärrä. Tai ymmärtää mut mielummin ois tekemättä sen oikeen siirron ja mielummin ois pyytämättä anteeks, ku se nyt tuntuu aina vähän pahalta myöntää, että on väärässä. Mut sit ku aikuinen vähän ohjaa [...] että ei tarvi sanoa, että mitä nyt pitää tehdä, vaan he itte kyllä hokaa. Että tota kyl se varmaa jollaki lailla on lisänny sellasta tietoisuutta siitä, että kuinka se systeemi menee. (Asiantuntija 2)*

Mielestämme Lions Quest –ohjelma keskittyy enemmän ennaltaehkäisevään toimintaan kuin ongelmien selvittämiseen, vaikka sitäkin eri jaksoissa harjoitellaan. Yksi opettajista on sitä mieltä, että kun tällaiset ristiriitatilanteiden selvittelyt tulevat materiaaleissa esiin, oppilaat eivät ehdi niitä kaikkea sellaisenaan sisäistää. Mutta opettaja myös uskoo, että osa oppilaista saa sieltä varmasti itselleen jotain käyttökelpoista omaan toimintaansa. Lions Questin tavoite onkin saada oppilaat ymmärtämään, kuinka he oikeilla ja terveellisillä valinnoilla voivat ehkäistä uhkaavien tilanteiden synnyn ja aggressiivisuuteen alistumisen sijaan käyttää rakentavaa keskustelua.

## **7.4 Lions Quest ja opetussuunnitelma**

Opetushallitus on suositellut Lions Questin käyttöä kouluissa, mutta sen käyttäminen ja opettajien siihen kouluttaminen on kouluille täysin vapaaehtoista. Aineistonkeruukoulussamme on Lions Quest osana tuntikehystä. Sille on varattu yksi tunti viikossakoko lukuvuoden ajan ja tuntia pidetään kaikilla 1.–6.-luokka-asteilla. Opetushallituksen suositusten lisäksi halusimme selvittää, miten haastateltavamme perustelevat Lions Quest –ohjelman kirjaamisen opetussuunnitelmaan ja sen ottamisen tuntikehykseen eli toteuttamisen viikoittain omana oppituntinaan.

### **7.4.1 Yleistä**

Haastattelussa Savolainen perustelee Lions Questin kirjaamista opetussuunnitelmaan siten, että sen käyttömahdollisuus muistettaisiin paremmin. Arjen kiireessä tunnin pito saattaa muutamaa

otteeseen unohtua ja kynnyksensä uudelleen aloittamiseen kasvaa kerta kerran jälkeen. Varsinkin, jos Lions Questille ei ole erikseen varattu tuntikehyksestä paikkaa, vaan sitä pidetään muiden aineiden tunneilla, on väliin jättämisen riski suuri. Kun tunti on kirjattuna viralliseksi tunniksi, olkoon se nimeltään laillisuuskasvatus, tapakasvatus tai Lions Quest, se antaa opettajalle selkärangan tunnin pitämiseen ja antaa näin oppilaille paremman mahdollisuuden saada systemaattista ohjausta aiheesta.

Lions Quest –ohjelmaa pidetään haastattelujen perusteella opettajien keskuudessa mielenkiintoisena ja monipuolisena opetuspaketina, joka on vastannut sekä virallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden että nykyisen oppilasaineen synnyttämään tarpeeseen. Sen moninaiset aihealueet ja menetelmät auttavat oppilaiden terveen kasvun tukemisessa. Kohta kymmenisen vuotta Lions Quest –tunteja pitänyt opettaja perustelee ohjelman käyttöä sen monipuolisuudella niin taitojen kuin tietojenkin saralla. Lions Quest painottuu niihin asioihin, joihin muilla tunneilla ei ole virallisen oppiaineen rinnalla aikaa keskittyä, mutta jotka ovat kuitenkin tärkeitä asioita oppia.

*Se kehittää lasta sosiaalisemmaksi, opettaa hyväksymään erilaisuutta ja opettaa myös itselle mm. itsekunnioitusta, rehellisyyttä ja vastuuta. Se harjoittaa kriittistä ajattelua, mihin ei yleensä muilla tunneilla ole aikaa. Se sisältää pohdintaa itsestä, kavereista yms. Se opettaa tekemään oikeita ratkaisuja. Se opettaa myös kuuntelemaan muita. (Haastattelulomake)*

Lions Quest –ohjelman yksi tavoitteista on lapsen sosiaalistaminen eli lapsen kasvattaminen yhteiskuntakelpoiseksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja harjoitellaan jokaisella tunnilla erilaisten leikkien, työmenetelmien ja harjoitteiden avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 7) opetuksen toteuttamista käsittelevässä kolmannessa luvussa vaaditaan oppimisympäristöä, joka tukee sekä oppilaan ja opettajan välistä että oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Oppimisympäristön tulee edistää myös vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään vuorovaikutuksellisesti osana ryhmää. Lions Quest vastaa tähän vaatimukseen sosiaalisilla menetelmillään, kuten esimerkiksi ryhmätyöskentelyllä ja draamalla.

Lions Quest –ohjelman päätavoitteissa mainitaan yhtenä tärkeänä osa-alueena lapsen sitouttaminen perheeseensä. Tutkimusten mukaan lapsen itsetunnon kehitykselle on ensiarvoisen tärkeää, että

hänellä on terve ja turvallinen suhde vanhempiinsa ja muihin perheenjäseniin. Lions Quest –ohjelman avulla pyritään auttamaan vanhempia kasvatustyössä opettamalla lapsille terveen elämän piirteitä ja ottamalla vanhemmat mukaan tähän opetustyöhön esimerkiksi juuri keskustelukotitehtävien avulla. Ohjelma siis tukee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitetta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. (Opetushallitus 2004, 8-9.)

#### 7.4.2 Opetussuunnitelman arvot ja aihekokonaisuudet

Opettajat perustelevat Lions Quest –ohjelman toteuttamista koulussaan vertaamalla sitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa säädettyihin sisältöihin.

*Lq- tyyppisiä asioita on jo perustellusti opetussuunnitelmassa. Otsikkona voisi olla LQ, muta siellä ainakin toistaiseksi lukee jotain muuta. Saman tyyppisiä sisältöjä on ripoteltu eri oppiaineisiin uudessa OPS:ssa. LQ niputtaa kaikki asiat yhteen ja selkeyttää kokonaisuutta. (Haastattelulomake)*

Erityisesti Lions Quest vastaa opetussuunnitelman perusteiden tiettyihin aihekokonaisuuksiin, jotka ovat kasvat- ja opetustyön keskeisiä painoalueita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 16) mukaan aihekokonaisuuksia on tarkoitus käsitellä sisällytettynä virallisten oppiaineiden tunneille, jolloin näiden teemojen on tarkoitus eheyttää opetusta ja vastata ajan koulutushaasteisiin. Jokainen opettaja tuo aihekokonaisuudet opetuksessaan esille jossain määrin, mutta Lions Quest –ohjelma tuo muutaman aihekokonaisuuden sisällöt selkeästi ja tavoitteellisesti opettajan opetettaviksi ja lasten sisäistettäväksi.

Lions Quest –ohjelma auttaa kasvattajia lisäämään lasta suojaavia tekijöitä, jotka vähentävät ongelmakäyttäytymiselle altistumista. Suojaaviksi tekijöiksi Lions Quest määrittelee muun muassa myönteisen suhteen perheenjäseniin, tovereihin ja koulun henkilökuntaan, sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisu- ja tunnetaidot, myönteisen ilmapiirin ja käyttäytymisen, merkityksellisen toiminnan sekä tarkoituksellisuuden tunteen itsestä ja omasta tulevaisuudesta. Näitä avaintekijöitä käsitellään useissa jaksoissa niin Vatupassi-, esikoulu-, Kompassi- ja Passiohjelmissa kuin Yhteisvoimin ja Vanhemmuuteen yhteisvoimin -oppaissa.. Esimerkiksi Kompassin viidensille luokille tarkoitetun neljännen jakson, Tunteiden, tavoitteena on tunnetaitojen lisääminen, itsekunnioituksen ja toisen kunnioituksen vahvistaminen, erilaisuuden kunnioittaminen sekä

vastuun ja hyväksymisen ilmapiiriin lisääminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 17) Ihmisenä kasvaminen –kokonaisuuden sisältöinä mainitaan muun muassa juuri tunteiden tunnistaminen ja käsittely, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, opiskelutaidot ja pitkäjänteinen, tavoitteellinen itsensä kehittäminen, toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä sekä erilaiset yhteistoimintatavat. Lions Quest –ohjelma vastaa siis suojaavia tekijöitä sisältävillä jaksoillaan suoraan opetussuunnitelman tavoitteisiin. (Kompassi 2004; Savolainen 2004, 7,15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 18-19) Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys –aihekokonaisuus vaatii koulua tukemaan oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi, joka ymmärtää realistiset vaikutusmahdollisuutensa. Tavoitteena on opettaa oppilas kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja ja toimimaan pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi samalla omaa toimintaansa ja saavutuksiaan arvioiden. Oppilasta tulisi myös kannustaa osallistumaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössä ja paikallisyhteisössä. Lions Quest –ohjelma uskoo auttamistoiminnan kehittävän keskeisiä elämän- ja kansalaistaitoja, kuten esimerkiksi vastuuta, arviointikykyä, itsehillintää, toisen kunnioittamista ja vuorovaikutustaitoja. Auttamis- ja palvelutoiminnalla yhdistetään koulussa opitut taidot käytännön elämään ja samalla lapsi saa mahdollisuuden sitoutua enemmän omaan yhteisöönsä. Tällöin lapsi myös tuntee olevansa tärkeä, mikä taas vahvistaa itsetuntoa. Lions Quest –opas antaa selkeät ohjeet auttamis- ja palvelutoimintaprojektin suunnitteluun, ja useiden oppijaksojen lopussa on ehdotus kyseisen aiheen laajentamisesta auttamis- ja palvelutoimintaan. Näin Lions Quest luo erinomaisen pohjan opetussuunnitelman Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys –kokonaisuuden toteuttamiselle.

Lions Quest –ohjelman tavoitteista yksi on edistää turvallista ja tervettä elämäntapaa ilman tupakkaa, alkoholia tai muita päihteitä. Ohjelman Terveys-jaksoissa käsitellään oppilaiden ikätason mukaisesti oikeiden valintojen tekemistä, päihteiden ja muiden epäterveellisten elämäntapojen vaikutusta elämään sekä uskallusta sanoa ei toisten painostaessa väärin valintoihin. Tunteet ja Vuorovaikutus –jaksojen avulla tutustutaan positiivisiin vuorovaikutustaitoihin ja opitaan tunnistamaan ja hillitsemään negatiivisia tunteita. Nämä jaksot vastaavat osittain perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 20) Turvallisuus ja liikenne –aihekokonaisuuden päämääriin. Siinä tavoitteina mainitaan muun muassa turvallisuus- ja terveysriskien tunnistaminen, vaaratilanteiden ennakointi ja välttäminen sekä terveyden ja

turvallisuuden edistäminen. Tavoitteena on myös edistää väkivallattomuutta ja oppia toimimaan kiusaamistilanteissa rakentavasti. Opetuksen sisältönä mainitaan Lions Questin erityisesti liittyen päihteiltä ja rikollisuudelta suojautuminen sekä terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistävien toimintamallien luominen. (Kompassi 2004; Savolainen 2004, 5.)

Lions Questin Vuorovaikutusjaksoissa paneudutaan sosiaalisiin suhteisiin ja erityisesti ystävyyssuhteisiin sekä erilaisuuden hyväksymiseen. Näin ollen se on yhteydessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 17-18) Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -kokonaisuuden sisältöjen kanssa, jossa puhutaan ihmisoikeuksista ja ihmisryhmien välisestä luottamuksesta, arvostuksesta ja onnistuneen yhteistyön edellytyksistä. (Kompassi 2004.)

### 7.4.3 Lions Quest tukee muita oppiaineita

Haastattelulomakkeissa opettajat mainitsivat Lions Questin tukevan aihekokonaisuuksien lisäksi monia oppiaineita. Ohjelma vastaa omin painotuksin oppiaineiden tiettyihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Selkeimmin yhtäläisyydet tulevat alaluokkien oppiaineissa esiin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, uskonnossa ja elämäntiedossa. Mutta myös fysiikka-kemian, biologian ja ympäristötiedon sisältöjä löytyy Lions Questin jaksoista. Painotamme yhtäläisyyksien perustelemisessa niitä osa-alueita, jotka liittyvät moraalikasvatukseen ja peruskoulun alaluokille, mutta mainitsemme tiivistetysti myös muut vastaavuudet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 23-29) sanotaan, että äidinkielen opetuksen tulee kehittää tietoa kielen ja kirjallisuuden lisäksi myös vuorovaikutustaidoista uusissa ja yhä vaativammassa kielenkäyttö- ja viestintätilanteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa ja sisällöissä jokaisen vuosiluokan kohdalla mainittu oppilaan vuorovaikutustaitojen monipuolinen kehittäminen. Ensimmäisillä luokilla tulisi tavoitteiden mukaan totutella muun muassa koulun vuorovaikutustilanteisiin, oppia keskittyneesti kuuntelemaan ja kehittää kielellistä ja fyysistä kokonaisilmaisua. 3.–5.-luokilla tulee keskittyä erilaisiin viestintätilanteisiin, oppia aktiivisen kuuntelijan ja viestijän taitoja sekä ymmärtää ottaa vastaanottaja huomioon omassa viestinnässä. 6.-luokilla tulisi kehittää viestintävalmiutta ja tilannetajua, harjaantua eettisenä ja vuorovaikutussuhdetta rakentavana puhujana sekä pyrkiä suojelemaan vuorovaikutukselle



myönteistä ilmapiiriä ymmärtäen kuitenkin erilaisia viestintätapoja. Lions Quest –ohjelma painottaa opetusohjelmissaan sosiaalisten taitojen ja eettistä käyttäytymistä. Tärkeiksi lasten selviytymisen tekijöiksi sitkeyden ja itsetunnon lisäksi ohjelma määrittelee sosioemotionaalisten taitojen oppimisen. Yhtenä keskeisenä sosioemotionaalisenä taitona mainitaan ihmissuhdetaidot eli vuorovaikutustaidot, suhteiden rakentaminen, neuvottelu ja kieltäytyminen. Näihin osa-alueisiin keskitytään eri painotuksin useissa ohjelman oppijaksossa jokaisella luokka-asteella. Ensimmäinen jakso on yleensä ryhmän yhtenäisyyden ja turvallisen ilmapiirin luomista. Seuraavissa käsitellään itseluottamuksen ja päätöksenteon teemoilla esimerkiksi kuuntelemista ja myönteistä eteenpäin vievää kommunikointia, Vuorovaikutus-jaksossa ystävyys- ja perhesuhteita ja Terveysjaksossa esimerkiksi oman valinnan tekoa vaikeissakin asioissa ja sen puolustamista suullisesti muille. Vuorovaikutustaidot ovat suuri osa Lions Questin oppisisältöjä ja niitä käsitellään ohjelmassa monipuolisesti erilaisia tilanteita ja aiheita hyväksi käyttäen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on äidinkielen vuorovaikutustaitojen tavoitteissa osa-alueita, joihin Lions Quest ei vastaa, mutta osaan se vastaa täysin ja yleisesti katsoen se tukee vuorovaikutustaitojen kehitystä. (Kompassi 2004; Savolainen 2004, 6, 13-14.)

Uskonnonopetuksen päätavoitteisiin kuuluu eri uskontojen opettamisen lisäksi kasvattaa oppilas eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. Lions Quest ei ole uskonnollisesti sitoutunut ohjelma, mutta sen sisältöihin kuuluu hyvin pitkälti samanlaisia aihealueita ja oppeja, kuin mitä uskonnonopetuksen eettiset tavoitteet ja sisällöt ovat. Lions Quest –ohjelmassa asiat opetellaan muuten, kuin uskonnollisia tarinoita apuna käyttäen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 133-135) mainitaan uskonnonopetuksen 1. – 5.-luokkien sisällöissä toisen ihmisen ja luonnon kunnioituksen, valintojen tekemisen ja vastuullisuuden sekä yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus. Oppilaan tulisi kyetä eettiseen pohdintaan sekä tunnistaa moraaliseen päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä ja ottaa niitä huomioon elämässään. Lions Questin Itseluottamus ja päätöksenteko –jaksoissa pohditaan juuri omien päätösten oikeutusta, päätöksiin vaikuttavia asioita sekä yleisesti terveiden vaihtoehtojen löytämistä. Opetuksen apuna käytettävät esimerkit koskevat juuri niitä valintoja, joita oppilaat kohtaavat elämässään. (Kompassi 2004.)

Suomen peruskoulussa opetetaan elämäkatsomustietoa niille oppilaille, jotka eivät kirkkoon kuulumattomuuden ja vanhempien päätöksen myötä osallistu perinteiseen uskonnonopetukseen tai eivät vähäisten oppilasmäärien takia voi saada omaan uskontokuntaan kuuluvaa opetusta. Elämäkatsomustiedon tavoite on antaa oppilaalle aineksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaksi,

vastuulliseksi ja yhteistyökykyiseksi yhteisönsä jäseneksi eli hyväksi kansalaiseksi (Opetushallitus 2004, 141). Elämäkatsomustieto on sisällöltään niin tiedolliselta kuin taidolliselta puoleltaan hyvin yleissivistävää, ja se kokoaa yhteen kaikki eettisesti ja moraalisesti tavoiteltavat ominaisuudet, joihin koulu kasvatuksessaan pyrkii. Sisältöihin kuuluu muun muassa toisen kohtaaminen ja hänen asemaansa asettuminen, ihmisen hyvyden piirteet, oikean ja väärän erottaminen, ystävyys, oikeudenmukaisuus sekä etiikan perusteet moraalisine päätöksineen liitettynä oppilaan omaan elämään. Sisältöjen perusteella voisi elämäkatsomustietoa olettaa olevan aiheellista opettaa kaikille. Elämäkatsomuksen sisältöjä toteuttavaa toimintaa tulee tuki esiin päivittäisessä koulun toiminnassa sekä oppiaineista erityisesti uskonnossa, mutta elämäkatsomustieto niputta ne kaikki yhdeksi selkeäksi kokonaisuudeksi. Lions Quest – materiaali on aiheiltaan hyvin samantyyppistä kuin mitä elämäkatsomustiedon sisällöt pitävät sisällään, joten materiaali on osittain käyttökelpoista sellaisenaan tai Lions Quest –tunteja voidaan pitää elämäkatsomustietoa tukevana ohjelmana. Esimerkiksi vuorovaikutusjaksoissa käsitellään toisen ihmisen kohtaamista, rakentavaa minä-viestintää sekä ystävyyttä ja ystäväystymistä monipuolisesti. Itseluottamus- ja päätöksentekojaksoissa pohditaan vastuuta ja velvollisuuksia sekä omiin terveellisiin päätöksiin johtavia valintoja. Eettisyys on taustalla jokaisessa aiheessa. (Kompassi 2004.)

Ympäristö ja luonnontiedon sisällöissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 114) 1.–4.-luokilla mainitaan Ihminen ja terveys -aiheen alla perheen ja ystävyuden, tunteiden tunnistamisen ja vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtäminen hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Turvallisuus-kohdassa mainitaan muun muassa kiusaamisen ja väkivallan ehkäisy, fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen, sopimukset ja säännöt, hyvät tavat ja toisten huomioon ottaminen sekä toisen omaisuuden kunnioittaminen. Oppilaan tulisi siis hallita ryhmässä toimimisen perussäännöt ja kohtelias käytös, pystyä tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita sekä tietää tunteiden ilmaisun säätelykeinoja. Oppilaan tulisi myös tietää ikäkautensa mukaisesti mikä on luvallista toimintaa ja mikä ei. Biologian ja maantiedon opetuksessa (Opetushallitus 2004, 116-118) tulee oppilaiden 5.–6.-luokilla kehittyä ottamaan vastuuta omista teoistaan ja ottamaan huomioon toiset ihmiset. Opetuksen myötä oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään ihmissuhteisiin, huolenpitoon ja tunteiden säätelyyn liittyviä sosiaalisia tekijöitä, omaan ikäkauteen liittyviä oikeuksia ja vastuuta sekä suvaitsevaisuutta. Lisäksi tunneilmaisua tulisi edelleen kehittää omalta kohdaltaan ja niin, että oppii tunneilmaisun piirteitä toisen ihmisen näkökulmasta. Lions Quest –ohjelma on tervettä kasvua edistävä ohjelma, jonka yksi päätavoitteista on vahvistaa oppimisympäristön keskinäistä kunnioitusta, välittämistä sekä

myönteistä käyttäytymistä. Näihin tavoitteisiin pyritään muun muassa Lions Questin Turvallinen ryhmä, Vuorovaikutus sekä Tunteet – jaksoissa. (Kompassi 2004; Savolainen 2004, 5.)

Lions Quest tekee vahvaa päihdeiden vastustustyötä ja vastaa näin osaltaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 124-125) mainittuun fysiikan ja kemian tavoitteeseen opettaa oppilasta ymmärtämään päihde- ja vaikuteaineiden vaarallisuutta. Lions Questin opetusmateriaalien Terveys-jaksoissa paneudutaan selvittämään päihdeaineiden haitallista vaikutusta ja autetaan oppilasta itse valitsemaan terveellinen elämisen muoto. Materiaali ei keskity saarnaamiseen, vaan pyrkii näyttämään terveemmän vaihtoehdon ja auttamaan oppilasta pitämään puolensa muiden painostaessa elämää tuhoaviin valintoihin. (Kompassi 2004.)

## 7.5 Suhtautuminen Lions Questiin

Haastattelukoulun opettajat ovat ottaneet Lions Quest –ohjelman mielellään osaksi koulun opetusohjelmaa. Se vastaa omalta osaltaan tiettyihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 asetettuihin vaatimuksiin opetuksen sisällöistä ja tukee osittain ainekohtaisia tavoitteita. Monipuolisista perusteluista huolimatta halusimme selvittää, millainen näkemys haastateltavilla on siitä, miten oppilaat ja heidän vanhempansa ovat vastaanottaneet ohjelman käytön.

Päällisin puolin opettajat ovat sitä mieltä, että oppilaat ovat pitäneet ja olleet innoissaan Lions Quest –tunneista. Opettajat ovat kokeneet, että Lions Questin asiat ja menetelmät, kuten esimerkiksi leikit, ovat motivoivia lapsille. Yhden opettajan mielestä uusien materiaalien myötä lapset ovat olleet entistä innostuneempia asiasta ja odottavat tuntia. Vaikka opettajilla ei ole käytössä mitään tieteellistä menetelmää verrata oppilaiden kiinnostusta ja kehittymistä, erään opettajan mielestä oppilaat ovat suhtautuneet asianmukaisesti pohtimalla läpikäytävää asiaa ja osa on saattanut muuttaa selkeästi käsitystään jostain asiasta tuntien myötä.

*Et musta tuntuu, että ne niinku pakottaa niitä pohtimaan niitä enemmän, että ehkä joku ei välttämättä oo ajatellu jotain asiaa aikasemmin, että mihin johtaa... niin sitten sen tunnin jälkeen voi ajatella ihan toisin. Kyllä useimmiten mun mielestä ne on ihan tykänny näistä, vaikka ne on joskus vähän aika raskaita ne aiheet. (Asiantuntija 3)*

Kuten muidenkin oppiaineiden kohdalla, osa tykkää enemmän ja osa vähemmän. Paljon riippuu tietenkin opettajan tavasta opettaa. Kuten Lions Quest –oppaassa( Savolainen 2004, 3) sanotaan, ”Kokemustemme mukaan parhaimmatkin ohjelmat ja materiaalit ovat ainoastaan ja juuri niin hyviä kuin niiden toteuttajien taidot”. Jotta ohjelman sisältöalueet ja kasvatusnäkemys välittyisi mahdollisimman samanlaisena kaikille opetukseen osallistuville ja jotta tulevat ohjaajat ja kasvattajat saavat oikeuden opettaa ohjelmaa, täytyy heidän käydä kaksipäiväinen Lions Quest – koulutus. Siellä annetaan tietoa ohjelman tavoitteista sekä tutustutaan käytännöllisesti materiaaliin. Kurssi on kuitenkin melko lyhyt ja ohjelman sekä sen sisältämän materiaalin sisäistäminen vaatii paljon opettajan oman kiinnostuksen varassa olevaa perehtymistä. Opettajan ominaisuuksien ja taitojen lisäksi tuntien sujuminen ja kiinnostavuus ovat osittain tilanne- ja aikasidonnaisiakin. Välillä suunnitteluajan puutteen takia tunteista saattaa tulla tylsiä ja oppitavoitteiltaan alhaisia.

*Lions Quest –tunti, jos ei sitä yhtään etukäteen valmistele, niin siitä voi tulla aika fiasko. (Asiantuntija 4)*

Peruskoulun oppiainees opetetaan osittain spiraaliperiaatteella, eli samat asiat kertautuvat vuosittain, mutta vaikeustasoltaan vaativimpina ja hieman laajempina. Myös Lions Quest – materiaalissa tulee samoja aihealueita eri vuosiaasteilla. Lions Quest –ohjelma painottaa jatkuvuutta niin ohjelman toteuttamisessa kuin sen sisällöissäkin. Tärkeitä osa-alueita, kuten esimerkiksi myönteisten suhteiden luomista läheisiin ja tunnetaitoja, tuleekin harjoittaa jatkuvasti, jotta lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus sisäistää ne paremmin. Kun vielä eri opettajat opettavat sisältöjä omin painotuksin, saattaa jotkut tunnit tuntua oppilaista tarpeettomalta kertaukselta.

*Että tota siin on tietysti sekin ongelma just, että kun eri opettajat opettaa, niin siin voi tulla tahtomattaan sitä toistoo sitte. Eikä se kyl haittaa, jos puhutaan kaks kertaa samasta asiasta, mutta tietysti haluais mahdollisimman monipuolisesti opettaa niitä asioita sitte. [...] Mut lapset saattaa kokee sen niin, että ”ai taas tota, me osataan tää jo”. (Asiantuntija 2)*

Vaikka opettajien mielestä oppilaat ovat pitäneet tunteista, voi oppilaiden mielestä jotkut pienetkin asiat tuntua ikäviltä. Yksi opettajista oli huomannut vastustusta varsinkin ryhmiä muodostettaessa, kun oppilaat joutuvat tekemään töitä muiden, kuin parhaiden kavereiden kanssa. Toisaalta opettajan mielestä se on hyvää harjoitusta ja kuuluu asiaan.

Lions Quest –koulutuksessa teetetään osallistujille päätöspäivänä palautekysely lomakkeella, joista tehdään yhteenveto kouluttajien ja järjestön toiminnan kehittämiseksi.. Haastattelussa Savolainen sanookin saavansa kurssilaisilta palautetta siitä, miltä kurssi ja asia vaikuttavat ennen, kuin opettajat ovat päässeet sitä luokissa toteuttamaan. Jotta Quest-ohjelman kouluttajat saavat palautetta myös ohjelman toimivuudesta, he kysyvät myös täydennyskoulutuksessa kurssilaisilta palautetta. Siellä on Savolaisen mukaan tapana listata ilot, yllätykset ja vaikeudet, joita opettajat ovat ohjelmaa toteuttaessa havainneet. Savolainen mainitsee saaneensa usein iloisena palautteena sen, että lapset ovat tykänneet ohjelmasta ja että ohjelman on huomattu toimivan kouluissa. Toisaalta toimivuus on mainittu usein myös yllätyksenä. Vaikeudeksi on mainittu ajan löytäminen tunnin pitoon, jos se ei ole virallisesti tuntikehyksessä.

Kysyimme opettajilta, mitä ja minkälaista palautetta he ovat saaneet vanhemmilta koskien koulun moraalikasvatusta ja Lions Quest –ohjelmaa. Opettajien mielestä vanhemmat ovat olleet palautteen perusteella tyytyväisiä koulun kasvatulinjaan. Vanhemmat ovat tukeneet koulun tapaa selvittää konfliktitilanteita ja koulun arvopohja on saanut kiitosta. Vanhemmille on pidetty Lions Quest –ohjelmasta esittely, joten vanhempien pitäisi päällisin puolin tietää, minkälainen opetusohjelma se aiheiltaan ja menetelmiltään on. Kuitenkin vain yksi opettaja mainitsee saaneensa selkeästi palautetta, eli hänelle ovat vanhemmat tulleet henkilökohtaisesti puhumaan Lions Questin positiivisuudesta.

Nykyisessä Lions Quest –materiaalissa on keskustelukotitehtäviä, joiden avulla pyritään luomaan oppilaiden ja heidän vanhempiensa välille avoin keskusteluyhteys ja näin ollen parempi lapsi-vanhempi-suhde. Keskustelukotitehtävän idea on se, että oppilaat juttelevat kotona vanhempiensa kanssa samasta aiheesta, mitä koulussa Lions Quest –tunnilla käsiteltiin sillä viikolla. Opettaja voi esimerkiksi antaa oppilaille lapulla ohjeet, ja kun asiasta on kotona juteltu, vanhemmat allekirjoittavat lapun. Aineistonkeruukoulussamme kaikki opettajat eivät teetä tätä kotitehtävää. Yksi haastattelemistamme opettajista kuitenkin sanoi käyttävänsä sitä ja kertoi saaneensa myös sen kautta vanhemmilta myönteistä palautetta. Vanhemmat ovat kiittäneet siitä, että koulussa puhutaan monista vaikeistakin, mutta tärkeistä asioista, joista ilman Lions Questia ei välttämättä niin koulussa kuin kotonakaan uskalletaisi puhua. Myös Savolainen kertoo vanhempien olleen tyytyväisiä kotitehtävien aukaisemaan keskusteluyhteyteen lastensa kanssa.

*Ja monet on sanonu, että he haluis jutella lasten kanssa, mut ei oikeen tiedä mistä rupeis [...] okei siinä tulee aina ehkä se yks tehtävä viikossa, keskustelutehtävä,*

*mut se on avannu heitä muutenki keskustelemaan, ku on käyty niitä keskusteluja säännöllisesti kuitenkin. (Asiantuntija 1)*

Keskustelukotitehtävä tuo käsiteltävän asian perhetasolle asti, jolloin yhdellä tapaa taas yhtenäistetään ja vahvistetaan koulun ja kodin vastavuoroista kasvatustyötä.

Koulun arvokasvatus on hyvin kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu koko ajan eri tunneilla ja erilaisissa tilanteissa. Jos opettaja ei toteuta tehtäviä, joiden avulla vanhemmat voivat selkeästi nähdä tietyn asian oppimisen tai siinä kehittymisen, on vanhempien varmasti vaikea huomata mikä on Lions Quest –ohjelman aikaansaannosta ja mikä ei.

*Mutta ehkä Questistä sinänsä ei oo tullu [palautetta]. Sitä on ehkä vanhempien vaikee erottaa, mikä on minkäki aiheuttamaa, että ei sitä pysty nostaan siitä irralleen[---] (Asiantuntija 2)*

## 8 Koulun arvot näkyviksi

Yhteiskunnan ja koulun rakenteiden muuttuessa opettajan ammatillinen autonomia on lisääntynyt. Autonomian myötä opettaja on saanut mahdollisuuden osallistua enenevässä määrin tärkeiden päätösten tekemiseen, jonka vuoksi hän joutuu kohtaamaan ammatissaan yhä monipuolisempia ja haastavampia tilanteita ja ongelmia. Koska opettajalla on ammatissaan paljon vapautta toteuttaa itseään, täytyy hänen olla myös valmis kantamaan työstään eettistä vastuuta. Opettajan eetokseen kuuluu, että hänen tulisi sitoutua omaan työhönsä ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa, sillä hänen asenteensa välittyvät myös oppilaisiin ja vaikuttavat heidän oppimisinnokkuuteensa. Opettajan eettiseen vastuuseen kuuluu myös se, että hän osaa perustella opettamiaan näkökulmia sekä tuoda oppilaille pohdittavaksi ristiriitaisiakin tietoja. Opettajan voi olla kuitenkin vaikeaa estää omien, ehkä vahvojenkin käsitysten vaikutus opetustilanteissa eikä se aina ole tarpeellistakaan, kunhan opetuksesta ei kuitenkaan tule indoktrinaatiota. (Niemi 1996, Tirri 1996.)

### 8.1 Piilo-opetussuunnitelma

Karjalaisen (1996) mukaan eettisyys ja moraalinen vastuu kehittyvät tiedostamisen myötä. Eettinen pohdinta onkin syvällistä ja tietoista, joten moraalinen toiminta perustuu vastuun, velvollisuuden ja oikeuden tiedostamiseen. Myös opetussuunnitelman perustana on tiedostetut arvot. Opetussuunnitelma on eettinen ilmiö, jota tulisi tulkita kyseisen aikakauden yleisten arvostusten ja normien mukaan. Piilo-opetussuunnitelma sen sijaan on tiedostamattoman tason ilmiö, vaikka sen olemassaolo myönnetään. Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa niitä kouluyhteisön tukemia arvoja, asioita, valmiuksia ja asenteita, joita viralliseen opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu. Toisaalta piilo-opetussuunnitelma saattaa olla joltain osin opettajan tai oppilaiden tiedostama, mutta siitä ei käydä avointa keskustelua. (Törmä 2003.)

Piilo-opetussuunnitelmaan liittyy kiinteästi oppilaan tiedostamaton oppiminen, eli niin sanottu latentti oppiminen. Karjalainen (1996) käyttää latentti oppiminen –termiä koskemaan kaikkia niitä asioita ja valmiuksia, joita oppija tiedostamattaan omaksuu asenteikseen ja toimintatavoikseen. Latentti opettaminen taas tarkoittaa opettajan toimintaa, joka edesauttaa oppilasta omaksumaan tietoja ja taitoja, joita opettaja ei tiedosta opetuksensa aiheuttavan. Latentti opettaminen on tahatonta opettamista, joten sitä ei voida pitää manipulaationa tai indoktrinaationa.

Piilo-opetussuunnitelma on eräänlainen vallan oheistuote, joka ohjaa yksilön tuntemuksia omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Koulun piiloiset käytännöt koetaankin usein vaikeasti kontrolloitaviksi, jolloin oppilas tai opettaja saattaa alistua ympäristön asettamiin odotuksiin ja normeihin. Tällöin hän luopuu oman toimintansa moraalisesta päätöksenteosta ja hänen käyttäytymisensä on koulun toimintakulttuurin ohjailemaa. (Törmä 2003.)

Lapsen sosiaalisen ympäristön toimintakulttuuri ja sen moraalinen taso vaikuttavat lapsen ja nuoren moraalikehitykseen. Siksi koulu yhteisön toiminnan lähettämien viestien tulisi olla yhtäläiset koulun virallisiksi asettamien arvojen kanssa. Koulun toiminnan tulee siis tietoisesti tukea asettamia tavoitteita. Koulu yhteisössä toimivien tahojen tuleekin pyrkiä tiedostamaan piilo-opetussuunnitelma, koska sen viestit voivat konkreettisesti vahingoittaa. Moraalisesti arveluttavien toimintarakenteiden purkaminen ja niiden taustalla vaikuttavien uskomusten kyseenalaistaminen auttavat eettisesti kestävämpien toimintamallien luomisessa. Koulun kehittäminen pohjautuu osittain kasvattajan omiin arvoihin. Opettajan tulisi tarkastella tietoisesti arvojensa eettisyyttä ja toteutumista käytännössä, jotta hän ei urautuisi tiettyihin toimintakaavoihin. Tiedostamisen myötä opettaja kykenee perustelemaan niin itselleen kuin muillekin omien menettelyjensä oikeutusta. Tiedostamisen myötä koulun piilo-opetussuunnitelman negatiivinen merkitys katoaa ja opetuksesta on mahdollista tulla moraalisesti korkeatasoista. (Karjalainen 1996; Törmä 2003.)

## **8.2 Indoktrinaation osuus moraalien opettamisessa**

Kasvatuksen periaatteena on välittää jotakin arvokasta kasvatettaville, sillä ilman tätä periaatetta toisen yksilön elämään puuttuminen ei olisi oikeutettua eikä hyödyllistä. Jotta kasvatusta voisi käytännössä toteuttaa, täytyisi sen taustalla olla arvönäkökulma siitä, että on olemassa joitakin objektiivisia arvoja, joiden varaan yhteiset ja yksilölliset arvot rakentuvat. Vaikka kaikille yhteisten moraalisten periaatteiden, kuten oikeudenmukaisuus, olemassaolo myönnettäisiin, tulee ottaa huomioon myös se, että jokainen kulttuuri yhteisö ja samaankin kulttuuriin kuuluvat yhteisön osat voivat ymmärtää nämä periaatteet eri tavoin. Tämän vuoksi on vaikea yksimielisesti määrittellä, miten nämä periaatteet tulisi ymmärtää ja soveltaa käytäntöön. Kunkin kulttuurin ja sen alaryhmien moraalikasvatus opettaa heille ominaisen näkökulman yleispäteväksi totuutena, vertailematta rinnakkaisia näkemyksiä kovinkaan syvällisesti. Tämän perusteella



moraalikasvatuksen voitaisiin sanoa olevan aina jonkinasteista indoktrinaatiota. (Puolimatka 1997, 115-117, 121-124.)

Puolimatkan (1997, 28-30) mukaan erityisesti uskonnollisten, moraalisten ja poliittisten uskomusten opettamiseen saattaa liittyä riski opetuksen muuttumisesta indoktrinaatioksi. Indoktrinaation avulla opettaja keskittyy ohjaamaan oppilaan mielipiteiden muotoutumista ilman oppilaan oman ajattelun kehittämistä. Indoktrinaatio liittyy opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöön, sillä tällöin opettaja ei perustele kantaansa, vaan oppilas joutuu omaksumaan tiedot ja arvot sellaisinaan, ilman omaa arviointia tai syvempää ymmärtämistä. Indoktrinaation voidaan sanoa edistävän ei-rationaalisten uskomusten sisäistämistä. Indoktrinaation tuloksena oppilas ei tunne uskomustensa perusteita niin hyvin, että pystyisi itsenäisesti arvioimaan niiden pätevyyttä edes indoktrinoivan opetuksen päätyttyä. Oppilaan itsenäistä ajattelua ei kuitenkaan vaaranna se, että hänelle opetetaan kulttuurille ominaisia moraalisia periaatteita. Vaikka nämä periaatteet olisivatkin puutteellisia ja yksipuolisia, niiden opettaminen uusille sukupolville on tärkeää ja perusteltua, sillä kulttuurinen kehitys edellyttää jatkuvuutta. Moraalinen ajattelu tarvitsee kehittyäkseen jonkinlaisen lähtökohdan, jolloin puutteellisetkin moraaliset periaatteet ovat parempi lähtökohta kuin niiden puuttuminen kokonaan. Kulttuurin moraaliset periaatteet voivat toimia keskustelun lähtökohtana, jolloin niitä voidaan edelleen kehittää. Ilman yhteisiä periaatteita eettinen keskustelu on lähes mahdotonta. (Puolimatka 1997, 121-125.)

Tieto tai sen puute ei olekaan suurin ongelma oppilaan moraalisen tietoisuuden muodostumisessa, vaan ongelmana on ennemminkin se tapa, jolla oppilas tiedon saa. Opetus on indoktrinoivaa, jos oppisisältöjä manipuloidaan esimerkiksi siten, että tietoa ei perustella, sitä vääristellään tai käytetään väärin. Asioiden yksipuolinen esittäminen ja vastakkaisista näkemyksistä vaikeneminen saattavat jättää oppilaan vaille valmiuksia kehittää joitain persoonallisuutensa alueita ja ymmärtää kulttuurista keskustelua. Lapsen tarvitsema älykkyyttä kehittävä opetus ja sen menetelmät riippuvat hänen ikäkaudestaan. Jos tiedon perustelemattomuutta pidetään indoktrinaation kriteerinä, on pienten oppilaiden opetus indoktrinoivampaa kuin vanhempien oppilaiden, sillä alaluokilla keskitytään enemmän perususkomusten oppimiseen. Aiemmin opittujen tietojen pohjalta on helpompi myöhemmin painottaa kriittisyyttä oppimisessa. Opetuksen tulisi myös tarjota monipuolisesti keinoja uuden tiedon prosessointiin. (Puolimatka 1997, 124, 171-173, 177-178.)

Indoktrinaatioksi voidaan laskea myös opetus, jonka hallitsevana piirteenä on toistaminen, ulkoa opettelu tai ajatukseton harjoittelu. Näitä menetelmiä voidaan kuitenkin käyttää myös kasvatuksellisesti hyväksyttävällä tavalla, sillä joidenkin uusien taitojen käyttökelpoisuus edellyttää, että niitä harjoitellaan automatisoitumiseen asti. Tärkeää onkin ymmärtää erilaisten opetusmenetelmien tasapaino opetussuunnitelmassa ja käytännön opetustilanteissa. On myös kiinnitettävä huomio oppilaan toiminnan motivaatioon. Indoktrinaationa voidaan pitää opetusta, jossa oppilaita motivoidaan palkitsemalla tai rankaisemalla. Oppilas vastaa niin kuin uskoo opettajan haluavan, vaikka ei olisi itse vakuuttunut uskomuksen totuudesta. Oppilas saattaa esimerkiksi koulussa osoittaa hallitsevansa moraalisen ajattelun sääntöjä, mutta ei välttämättä muualla toimiessaan ole niiden kannalla. On eri asia, mitä sitten tarkoitetaan opettajan toivomilla vastauksilla. Sillä jos opettaja vaatii oppilaalta rationaalisia perusteluja ja kykyä osoittaa ymmärtäneensä asian taustat, ei tällaisen vastauksen antamisen voida katsoa olevan indoktrinaation tulosta. Kouluopetus kuitenkin perustuu oppilaiden arviointiin ja oppilaat saattavat kokea sen juuri palkintona tai rangaistuksena. Opettajan tulisikin korostaa oppimisen merkitystä sinänsä, jolloin hyvien arvosanojen saavuttaminen ei perustuisi ulkoa opetteluun vaan oppilaan omaan tiedon prosessointiin. (Puolimatka 1997, 181-182, 194-196.)

Opettajan kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee se, miten pystyisi kasvattamaan oppilaita tietoisesti rohkaisematta heitä hyväksymään opettajan omia arvoja, elämäntyyliä tai uskomuksia ainoina totuuksina (Nummenmaa & Yli-Vakkuri 1996). Jos opettajalla on vahva henkilökohtainen moraalikäsitelmä, hän saattaa pitää tämän oman näkemyksensä välittämistä oppilailleen tärkeänä sellaisenaan, ilman suurempia perusteluja ja kritiikkiä, jolloin opetus on indoktrinoivaa. Toisaalta se, että opettaja pitää jotakin asiaa tärkeänä, ei välttämättä estä häntä suhtautumasta siihen hyvin rationaalisesti ja perusteellisesti. Tiedon tärkeys ja merkittävyys tulisikin perustella oppilaille siten, että he kokisivat sen itsensä kannalta hyödylliseksi, jolloin he voisivat soveltaa tietojaan myös käytäntöön. (Puolimatka 1997, 115-117.)

Indoktrinoiva opetus on mahdollista vain pitkäaikaisessa opetussuhteessa, jossa opettajan ja oppilaan välille syntyy tiivis tunnesuhde. Ilman tällaista läheistä ja välitöntä suhdetta opettajan voi olla vaikea vaikuttaa oppilaaseen tämän ajatuksia syvällisesti muokkaavasti. Jos oppilas aidosti pitää opettajastaan ja samastuu häneen, opettajan auktoriteettiasema korostuu ja opetuksen laatu ja menetelmät riippuvat siitä, miten opettaja asemaansa käyttää. Opettaja voi myös indoktrinoida tietämättään. Tahaton indoktrinaatio on tarkoituksellista indoktrinaatiota tehokkaampaa, koska tällöin auktoriteetti uskoo vilpittömästi oman opetuksensa sisältöön. Tiedostamaton indoktrinointi

saattaa johtua osittain siitä, että kasvattajaa itseään on joskus menestyksekkäästi indoktrinoitu. (Puolimatka 1997, 28, 33, 219.)

Yksi keskeisimmistä opetukselle asetetuista vaatimuksista on oppilaan persoonan kunnioittaminen (Puolimatka 1997, 28). Opettaja ei saisi koskaan käyttää oppilasta keinona omien tarkoitustensa saavuttamiseksi vaan oppilaan tulisi aina olla päämäärä sinänsä. Mielestämme olisi tärkeää tiedostaa koulun arvopohjan lähtökohdat ja käydä tavoitteellista keskustelua koulun sisäisestä moraalista linjasta sekä opettajien että koko koulun henkilökunnan välillä. Yhteisen keskustelun avulla tulisi pohtia niitä arvoja ja päämääriä, joita opettajalla on toiminnallaan oikeus ja velvollisuus tavoitella. Opetettavat arvot pitäisi ottaa tietoisesti tarkastelun kohteeksi, jotta niistä muodostuisi yhtenäinen kokonaisuus eivätkä yksittäiset tilanteet ohjaisi lasten moraalikäsitteiden kehittymistä liikaa.

### **8.3 Opettajien näkemyksiä opettajan omien käsitysten vaikutuksesta moraalin opettamiseen**

Kysyimme opettajilta haastattelulomakkeilla, kenen ja mistä lähtöisin olevia arvoja opettaja heidän mielestään välittää. Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että ainakin osittain opettaja välittää aina omia arvojaan. Vastauksissa ilmeni kuitenkin monia eri näkökulmia siitä, mistä opettajan omat arvot ovat peräisin. Vastauksien perusteella opettajan katsotaan omien arvojensa kautta välittävän yleisesti hyväksytyjä tai sovittuja arvoja, jotka ovat sekoitus vanhemmilta kasvatuksen myötä saatuja arvoja sekä yhteiskunnan ja koulun kulttuurin tukemia arvoja.

Kysyttäessä opettajilta, millä tavoin ja missä määrin opettajan oma moraalikäsite vaikuttaa moraalikasvatuksen sisältöihin ja menetelmiin, he uskoivat omien käsitystensä vaikuttavan ainakin jossain määrin. Opettajan persoona nähdään hänen työkalunaan, jota hänen oletetaan käyttävän samaan suuntaisesti koulun yleisen linjan kanssa. Moraalikasvatuksen periaatteena on luoda pohja jatkuvuudelle, joten opettajan ei ole syytä korostaa liiaksi omia näkemyksiään.

*Omat käsitykset vaikuttavat siltä osin, kuin ne voivat olla linjassa koko koulun [...] yhteisten sääntöjen ja menetelmien kanssa. Mitään omaa erikoista linjaa ei luoda, vaan pyritään luomaan jatkuvuutta moraaliasioissa siirryttäessä luokkasteelta toiselle. (Haastattelulomake)*

Opettajan on kuitenkin tiedostettava omaan persoonaansa vaikuttavat arvot, jotta opetuksessa säilyy loogisuus opettajan arvomaailmasta riippumatta. Moraalikasvatuksen uskottavuuden säilymisen kannalta olisi kuitenkin hyvä, että opettaja pystyy asettumaan sanojensa taakse ja ilmaisemaan henkilökohtaisen mielipiteensäkin tarvittaessa.

Vaikka suomalainen koulukulttuuri edustaa länsimaisen yhteiskunnan arvoja ja pyrkii välittämään niitä uusille sukupolville, ei koulu voi olla ottamatta huomioon muiden kulttuurien vaikutusta oppilaisiin. Jotta koulu edesauttaisi oppilaan ehjän henkilökohtaisen moraalikäsitteiden kehittymistä, on muistettava myös kodin merkityksellinen vaikutus.

*[---] Opettajan on kuitenkin oltava avoimena kotien eril. moraalisääntöihin (esim. muslimiperheessä on eril. säännöt ja arvot kuin kristityillä). (Haastattelulomake)*

Opettajan on löydettävä ymmärrystä erilaisia kulttuureja ja niille ominaisia tapoja kohtaan, mutta samalla hänen on yritettävä tehdä meidän kulttuurimme tavat ymmärrettäviksi toisten kulttuurien edustajille. Vaikka olisi kyse samankin kulttuurin edustajista, ei yhteinen arvomaailma ole itsestäänselvyys. Opettajan on yleissivistävän koulun edustajana määrää antaa oppilaalle ne tiedot ja taidot, joilla hänestä voi tulla meidän yhteiskunnassamme toimeentuleva kansalainen. Eri asia kuitenkin on se, miten oppilas haluaa tätä tietoa elämässään hyväkseen käyttää.

Kysyimme opettajilta myös tuen tai yhteistyön tarvetta moraalikasvatuskysymyksissä. Yleisesti ottaen opettajat näkevät saavansa tarvittaessa tukea, mutta heillä on eri näkemyksiä siitä, mistä saatu tuki on juuri heille tärkeää ja merkityksellistä. Erityisen tärkeäksi he kokevat kollegiaalisen tuen. Yksittäisiksi tuen lähteiksi mainitaan rehtori ja Lions Quest –ohjelma. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö nähdään myös tärkeänä moraalikasvatuksen yhtenäisyyden kannalta.

*Yhteistyö kantaa aina hedelmää. Open on syytä olla avoin ja kulkea silmät ja korvat auki, keskustelut kollegoiden, vanhempien, lasten ja eri yhteistyötahojen kanssa on portti hyvään moraalikasvatukseen. (Haastattelulomake)*

Koska lapsen moraalikäsitteiden kehitys on monen eri tahon tukema prosessi, on näiden tahojen hyvä tiedostaa toistensa olemassaolo. Vielä kannattavampaa on kehittää näiden tahojen välille toimivan yhteistyön mahdollisuus, jotta oppilaan tukeminen olisi mahdollisimman yhdensuuntaista. Moraalikasvatuskysymykset koskettavat koko kouluyhteisöä, joten yhteisen

linjan löytäminen vaatii kollegiaalista keskustelua. Opettajan ei pidä miettiä näitä asioita yksin, vaan hyvinvoivassa työyhteisössä tukiverkosto toimii.

*[---] Koskaan ei saa ajatella, että olisi valmis ”moraalikasvattaja”.*  
*(Haastattelulomake)*

## 9 Moraalikasvatus kunnossa?

Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet arvoja, moraalialia ja moraalikasvatusta jälkimodernissa yhteiskunnassa. Koska aiheesta on kirjoitettu laajasti monesta eri näkökulmasta, pystyimme eri teorioiden ja kirjoitusten avulla muodostamaan monipuolisen teoriapohjan omalle tutkimuksellemme. Opettajien täyttämät kyselylomakkeet sekä opettajien ja Lions Quest – pääkouluttajan yksilöhaastattelut tarjosivat mahdollisuuden aiheen tarkasteluun myös käytännöllisemmällä tasolla. Lopuksi teemme lyhyen yhteenvedon tutkimuksen aikana esille tulleista aiheista ja pohdinnoista. Esitämme myös joitakin ideoita mahdollista jatkotutkimusta varten.

### 9.1 Tutkimuksen tulokset

Jälkimodernille yhteiskunnalle on tyypillistä perinteisten auktoriteettien hiipuminen, jolloin yksilön nähdään yhä enemmän olevan vastuussa itsestään ja omista valinnoistaan. Media ja muut vaikuttajat tarjoavat yksilölle monia eri vaihtoehtoja, joista hänen tulisi osata valita se oikea, vaikka sitä oikeaa ei ole missään määriteltykään. Erityisesti lapsi saattaa päätyä erilaisten vaikutteiden vallitessa elämään yhden todellisuuden sijasta monessa eri todellisuudessa, jotka kaikki ilmenevät hänelle itselleen yhtä todellisina. Ilman opastusta hän päätyy valitsemaan elämänsä moraaliset ainekset hieman joka puolelta sen mukaan, mikä milloinkin hyvältä tuntuu. Ilman vahvaa moraalista perustaa lapsen on vaikea valita hänelle itselleen terveen elämän kannalta oikea vaihtoehto moraalidilemμοja kohdatessaan, kun hänellä ei ole mitään mihin valintoja suhteuttaa.

Moraalikasvatukseksi opettajat ymmärtävän sen kasvatuksen, jolla oppilas tehdään tietoiseksi yhteiskunnan arvoista ja normeista ja jolla häntä opetetaan elämään niiden mukaisesti. Koulun asema moraalikasvatuksen kentällä nähdään vahvana, mutta lähinnä kodin kasvatusta tukevana. Pidemmällä aikavälillä katsottuna opettajat kokevat koulun joutuvan ottamaan nykyään aiempaa enemmän kasvatusvastuuta. Osa opettajista tuntuu kaipaavan aikoja, jolloin koko yhteiskunta osallistui lasten kasvatukseen, ja ei ollut ihmeellistä, jos naapuri komensi toisen lapsia. Moraalikasvatuksen pohjana nähdään lapsen vahvan itsetunnon kehittäminen, jolloin lapsi ei niin helposti sorru haitallisten tahojen vaikutukselle. Itsetunnon kehittämiseen liittyen koulun tehtävänä nähdään osoittaa lapselle hänen olevan rakastettu ja arvostettu omana itsenään. Jotta lapset

osaisivat vastustaa huonoja vaikutteita myös myöhemmin, koetaan kriittiseen ajatteluun kasvattaminen tärkeäksi. Hyviä moraalikasvatuksen menetelmiä opettajien mielestä ovat mallin näyttäminen loogisella ja johdonmukaisella toiminnalla, moraalikysymysten pohtiminen yhdessä, syy-seuraus -suhteiden selvittäminen sekä käytännön harjoittelu. Jos kodista saatu moraalipohja on kunnossa, koulun tehtävä on vain vahvistaa oikeita käsityksiä ja tukea lasta tämän kehityksessä. Jos lapsi ei ole saanut kotona kunnollista moraalikasvatusta, on koulun tehtävä johdattaa lapsi oikeaan suuntaan. Opettajat tiedostavat kuitenkin sen, että vaikka oppilas saataisiin opetettua käyttäytymään kouluympäristössä halutulla tavalla, vaikuttavat kotoa saadut arvot oppilaan haluun toimia pysyvästi kunnollisesti. Oppilaan on siis itse ymmärrettävä ja sisäistettävä hyvän käyttäytymisen motiivit.

Opettajien mielestä nykyään kouluissa painotetaan yhteisöllisiä ja toisen huomioon ottamiseen liittyviä arvoja. Niihin liittyen opettajat näkevät juuri empatiakasvatuksen merkityksen kasvaneen, mikä taasen edesauttaa oppilaita ymmärtämään paremmin toisia ihmisiä. Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on kiinnitetty huomiota tunnekasvatuksen merkitykseen. On ymmärretty, että empatiaan kyetäkseen lapselle tulee jo varhaislapsuudesta lähtien opettaa sosiaalisia, eettisiä ja emotionaalisia taitoja. Empaattinen yksilö pystyy asettumaan toisen asemaan ja pystyy näin ollen paremmin toimimaan suhteessa toisiin.

Opettajat uskovat kasvatustyössä välittävänsä aina osittain itselle tärkeitä arvoja, mutta nämä arvot ovat sekoitus yhteiskunnassa painottuvia ja omilta vanhemmilta kasvatuksen myötä saatuja arvoja. Opettajan oma persona saa opetuksessa näkyä, mutta opettajan välittämien arvojen on pääosin oltava linjassa koulun tavoitteiden ja sisältöjen kanssa, jotta jatkuvuus moraaliasioissa säilyisi joka luokka-asteella. Toisaalta on muistettava, että opettajan on kuitenkin seisottava sanojensa takana, jotta moraalikasvatus olisi uskottavaa. Oppilaiden erilaiset arvot esimerkiksi eri kulttuuritaustojen myötä on otettava huomioon, mutta opettajan tehtävä on myös antaa oppilaalle eväät selviytyäkseen länsimaisessa kulttuurissa. Pääosin opettajat kuitenkin uskovat kodin ja koulun arvokasvatuksen olevan yhdensuuntaista.

Vaikka koululaitoksen synnyn ensivuosisikymmeninä opettajan tuli olla ihanteellisten arvojen ja moraalisääntöjen asiantuntija ja mallintaja, eivät opettajat nykyään muiden odotuksista huolimatta koe olevansa asiantuntijoita varsinkaan arvoväittäjinä. He kyllä tiedostavat arvokasvatuksen merkityksen ja koulun arvopäämäärät, mutta itse arvokasvatus koetaan tietyltä osin vaikeaksi toteuttaa. Opettajia pohdituttaa, tulisiko moraalikasvatus olla tilannesidonnaista vai etukäteen

suunniteltua ja miten eri tilanteiden variaatiot vaikuttavat siihen, miten oppilas moraalikasvatuksen vastaanottaa ja ymmärtää.

Koulu pyrkii oman puolueettoman kantansa avulla välttämään koulumaailmaan kuulumattomien vaikuttimien pääsyn oppilaiden maailmaan. Toisaalta suomalaisten peruskoulujen kasvatusnäkemys sopivia ulkopuolisia ohjelmia tai projekteja koulut käyttävät mielellään apuna. Koulun pitäisi puolueettomuudestaan huolimatta pystyä vastaamaan yhteiskunnan vaatimukseen, jottei se eristäydy ja opeta arvoja ja asenteita, joilla ei todellisuudessa pärjääkään. Lions Quest –ohjelma koetaan sisällöllisesti juuri sopivaksi välineeksi koulun moraalikasvatukselle. Sen merkitys valmiiden tuntisuunnitelmien ja yleisten tervettä kasvua tukevien harjoitusten antajana on otettu positiivisesti vastaan niin opettajien kuin opettajien mielestä oppilaidenkin taholta. Lions Quest antaa opettajien mielestä sisällöllisesti positiivisia keinoja oppia moraaliasioita ja se mahdollistaa tasavertaisen moraalikasvatuksen opettajien omista moraalisisista tai maailmankatsomuksellisista näkemyksistä huolimatta. Erityisen tärkeänä nähdään oppilaan itsetunnon vahvistamiseen liittyvät sisällöt.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) mainitut aihekokonaisuudet saatetaan nähdä työläinä sisällyttää eri aineiden opetukseen, kun niille ei varsinaisesti ole mitään konkreettista toteutustapaa. Lions Quest –ohjelman merkitys tulee esiin myös sen sisältöjen osittaisessa sopivuudessa juuri aihekokonaisuuksien tavoitteisiin. Ohjelma antaa käytännöllistä apua erityisesti ihmisenä kasvaminen, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, turvallisuus ja liikenne sekä kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –kokonaisuuksiin.

Lions Quest –ohjelma helpottaa ja monipuolistaa myös peruskoulussa opettavien aineiden tavoitteiden toteutusta. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa, uskonossa sekä elämäkatsomustiedossa tulee monipuolisesti ja selkeästi esiin sosiaaliset taidot, tunnetaidot ja eettisyyden ymmärtäminen. Lions Quest –ohjelma antaa näiden osa-alueiden kehittämiseen sekä tavoitteellisesti että sisällöllisesti tarkoin mietittyjä toteutustapoja. Ympäristötiedon ja terveystiedon tavoitteisiin ohjelma vastaa terveyttä edistävillä jaksoilla, joissa käsitellään muun muassa päihteettömyyttä sekä toisen hyvinvoinnin kunnioittamista ja edistämistä omalla toiminnalla. Fysiikan ja kemian sisällöistä Lions Quest –ohjelma vastaa juuri päihteettömyys ja terveet elämäntavat -osioillaan.

Lions Quest –järjestön puolesta ohjelman tärkein merkitys menetelmällisesti moraalikasvatuksen kannalta on edustettujen arvojen käytännönharjoittelu, mikä ei välttämättä muuten korostu



kouluissa. Opettajat eivät kuitenkaan nähneet sitä merkittävimpana Lions Questin välittämänä menetelmänä. Opettajat valitsevat itse, mitä harjoitteita he käyttävät, sen mukaan, minkä uskovat luokassaan toimivan, joten senkin puolesta opettajien on vaikea nähdä, olisiko juuri käytännön harjoittelulla saavutettu suurin hyöty. Käytetyimpinä menetelminä opettajat mainitsevat erilaiset sosiaalisuutta kehittävät harjoitteet tai menetelmät. Myös leikit nähdään tärkeinä, koska ne ovat erityisesti pienimmille lapsille sopiva tapa oppia.

Opettajat uskovat Lions Quest –ohjelman olevan eri-ikäisten oppilaiden suosiossa, koska menetelmät ovat lapsille mieluisia tapoja ja asiat koskettavat oppilaiden omaa elämää. Myös vanhemmilta on tullut positiivista palautetta koulun valitsemasta eettisestä linjasta ja siitä, miten koulu arvoja välittää. Yleensä koulun arvokasvatus on hyvin kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu koko ajan eri tunneilla ja erilaisissa tilanteissa. Jos opettaja ei toteuta tehtäviä, joiden avulla vanhemmat voivat selkeästi nähdä tietyn asian oppimisen tai siinä kehittymisen, on vanhempien varmasti vaikea huomata, mikä on Lions Quest –ohjelman aikaansaannosta ja mikä ei. Vaikka Lions Quest –ohjelma on tervetullut lisä moraalikasvatukseen tueksi, ei ohjelman sisällöt ole opettajille täysin uusia. Ohjelman menetelmiin kuuluu useita ennestään tuttuja työskentelytapoja, joita koulussa on käytetty luonnollisesti osana kasvatustyötä. Toisaalta tällainen menetelmien samankaltaisuus vain yhdistää aiemmat tavat ohjelman tavoitteisiin ja moraalikasvatus pysyy yhtenäisenä kokonaisuutena.

Vaikka Lions Quest –ohjelman vaikutus näkyy selvemmin oppilaissa, on ohjelman käyttö tuonut varmuutta moraalikasvatukseen myös opettajille. Vaikka heidän taitonsa kohdata moraalikasvatuskysymyksiä ei ole muuttunut, opettajat ovat saaneet vahvistusta uskoonsa moraalikasvatuksen kasvavasta merkityksestä nykyajan kasvatuskentällä. Moraalikasvatusta erityisesti kodin taholta ei voi enää pitää itsestäänselvyytenä, ja koulun vastuu tuntuu opettajista vain kasvavan. Pirstaloituneiden arvomaailmojen seassa vanhemmat toteuttavat omia omalla tavalla harkittuja arvojaan, ja koulun tehtävä on pyrkiä tasoittamaan näitä erilaisissa arvomaailmoissa kasvaneita lapsia niin, että he pystyvät toimimaan jatkuvassa kehityksessä olevassa yhteiskunnassa sovussa.

Toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla Lions Quest –ohjelman toteuttaminen vaatii selkeistä ohjeista huolimatta opettajalta tarkkaa perehtymistä materiaaliin ja ohjelman toteuttamisen suunnittelua. Oppilaille olisi parasta, jos he aloittaisivat ohjelman jo varhaislapsuudessa. Tällöin oppilaat oppisivat käytännöt ja työtavat mahdollisimman hyvin ja tulevaisuudessa itse sisältö olisi

pääasiassa. Ohjelman toteuttaminen vaatii myös ryhmän toimivuutta ja syvää luottamusta ryhmässä toimijoihin. Vaikka kaikkien luokkien materiaaleihin sisältyy ryhmän toimivuuden kehittämiseen ohjeet ja harjoitteet, onnistuu hyvän ryhmädynamiikan koostaminen helpommin pienemmillä lapsilla.

Jos koululla on mahdollisuus antaa tuntikehyksestään yksi tunti viikossa ohjelman toteuttamiselle, on saavutettu jo yksi moraalikasvatukselle tärkeä ominaisuus, pysyvyys ja jatkuvuus. Jos koulussa on yksi tunti viikossa aikaa keskittyä oppilaiden eettisen ajattelun kehittämiseksi ja erilaisille arvopohdinnoille, on oppilailta selvästi suurempi mahdollisuus kehittyä rationaalisiksi arvovalintojen tekijöiksi, kuin jos moraalisia pohdintoja käytäisiin vain tietyissä oppiaineissa sattumanvaraisesti esille tulevien eettisten sisältöjen avulla tai silloin, kun on toimittu väärin. Lions Quest –ohjelman merkitys nähdään aineiston perusteella koulun moraalikasvatusta tukevana ja opettajan omia voimavaroja lisäävänä. Ohjelma sisältää selkeät oppimateriaalit, jotka antavat opettajalle tukea käytännön työssä ja vahvistuksen siitä, minkälaista moraalikasvatus voisi olla.

*Et se [Lion Quest –ohjelma] on kuitenkin osa kokonaisuutta ja työväline niinku ehkä jolleki suuremmalle, et ei se oo itseisarvo vaan se on sitte enemmän sellanen apuväline. (Asiantuntija 2)*

## **9.2 Näkökulmia jatkotutkimukseen**

Laadullinen tutkimuksemme on moraalikasvatuksen laajalla kentällä lähinnä tämänhetkistä tilannetta kuvaava ja uusia pohdinnan aiheita herättävä. Jotta laajempi yleisö kiinnittäisi huomiota moraalikasvatuksen tarpeeseen, haasteisiin ja sen menetelmiin, olisi aiheestamme syytä tehdä muutamalta näkökannalta lisää tutkimuksia sekä laadullisia että tilastollisia menetelmiä apuna käyttäen. Näkökulmasta riippuen aineistoa voisi kerätä opettajilta, vanhemmilta ja oppilailta. Esittelemme tässä lyhyesti muutamia jatkotutkimusideoita.

Vanhemmilta voitaisiin selvittää, kuinka tärkeänä he näkevät koulun osuuden lastensa kasvattajina. Tuleeko kasvatuksen olla vain tiedollista uuden oppimista vai juuri moraalikasvatuksen sisältöihin, sosiaalisuuteen ja valintojen tekemiseen liittyvää ohjaamista? Vanhemmilta voitaisiin myös selvittää, mitä arvoja he pitävät tärkeimpinä lapsilleen välitettäviksi ja mitä heidän mielestään jälkimodernissa yhteiskunnassa arvostetaan ja tulisi arvostaa.

Suomalaisten oppilaiden moraalikäsitteiden tasoa eri luokka-asteilla voitaisiin selvittää, jotta saataisiin selville, tulisiko kouluissa kiinnittää entistä enemmän huomiota moraalikasvatukseen. Pidemmällä aikavälillä voitaisiin selvittää, kuinka koulun antamalla moraalikasvatuksella ja mitä arvoja painottamalla voitaisiin ehkäistä nuorten aikuisten häiriökäyttäytymistä.

Jotta Lions Quest –ohjelma saisi lisää perusteluita käytölleen ja sen mahdollinen apu kasvatustyöhön ymmärrettäisiin, pitäisi sen vaikutusta oppilaisiin selvittää tarkemmin. Tekemämme tutkimuksen avulla ohjelman vaikutusta lasten moraalikäsitteiden kehittymiseen on mahdotonta selvittää. Pitkäaikaisseurannalla ja vertailuryhmää käyttäen olisi lapsia haastatellen, tarkkaillen ja muilla keinoin mitaten mahdollista selvittää, miten ja missä määrin ohjelma tukee esimerkiksi lasten tervettä kasvua, lisää lasten moraalista tietoisuutta ja antaa paremmat eväät aikuisuutta varten. Ohjelman materiaaleja voisi myös verrata suomalaisiin oppimateriaaleihin ja vielä suuremmassa mittakaavassa opetussuunnitelmiin, jolloin vastaavuus mahdollisesti selventäisiin entisestään.

### **9.3 Lopuksi**

Arvot, moraalit ja moraalikasvatukset ovat ajankohtaisia ja mielenkiintoisia puheenaiheita jälkimodernissa yhteiskunnassa, jossa arvonäkökulma on helppo syrjäyttää hyötyä, tehokkuutta ja taloudellisuutta tavoiteltaessa. Yhteisen arvokeskustelun tärkeys tiedostetaan sekä yhteiskunnan että koululaitoksen tasolla, mutta yleistä ja selkeää kantaa arvoihin ja moraalisiin ei ole valmiita julkisesti lausumaan. Yhteiskunnan muuttuessa koululta vaaditaan kuitenkin yhä suurempaa kasvatusvastuuta myös arvojen ja moraalin osalta.

Jälkimodernia yhteiskuntaa kehitetään kovaa vauhtia talouden osalta. Vastapainoksi koville tuottavuudelle painottaville arvoille yhteiskunnassa tulisi käydä tietoista ja aktiivista arvokeskustelua hyvästä elämästä ja ihmisyydestä. Yhteiskunnan, koulun ja yksilöiden tasolla tulisi pohtia, mitä arvot ovat, mistä ne tulevat ja kenen arvoja haluamme tietoisesti kannattaa. Kaikki toiminta pohjautuu aina joihinkin arvoihin, eikä elämää ylläpitävät arvot menetä koskaan merkitystään. Yhteiskunnassa ilmenevä pahoinvointi kertoo osittain siitä, että inhimillisyyden, ihmisyyden ja hyvän elämän etsintä ei ole päättynyt. Toivoa on vielä jäljellä.

## Lähteet:

### Kirjallisuus:

- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Airaksinen, T. 1993a. Moraalifilosofia. Juva: WSOY.
- Airaksinen, T. 1993b. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Habermasin diskurssietiikan avaamia näköaloja. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Elo, P. 2003. Hyvyyden opettaminen. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti & M. Kabata. 2003. Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki: Meripaino.
- Goleman, D. 2005. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hallamaa, J. 1993. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Ajatuksia kasvatuksesta uusaristotelisen hyve-etiikan näkökulmasta. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Teachers development series. London: Cassell.
- Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Helkama, K. 2003. Koulu ja arvokasvatus. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti & M. Kabata. 2003. Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki: Meripaino.
- Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Helve, H. 2002. Muutos, arvot ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? *Aikuiskasvatus* (2), 133-142.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Huikuri, P. 1998. Koulu ja toivo elämänjuuresta. Teoksessa H. Majamäki (toim.) Siunattu kasvatus. Kirkon kasvatusasiain keskuksen juhla-julkaisu. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Huttunen, K. 1998. Muutos ja seurakunnan kasvatustyö. Teoksessa H. Majamäki (toim.) Siunattu kasvatus. Kirkon kasvatusasiain keskuksen juhla-julkaisu. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Härkönen, R.-S. 1998. Mediakasvatuksesta mediasivistykseen. Teoksessa H. Majamäki (toim.) Siunattu kasvatus. Kirkon kasvatusasiain keskuksen juhla-julkaisu. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1997. Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus Oy.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Kauppi, R. 1985. Arvoista ja ideaaleista filosofisessa antropologiassa. Teoksessa E. Manni & J. Tuomisto (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Urpo Harvan

- juhlakirja. Tampereen yliopisto.
- Kompassi. 2004. Kompassi– suuntaa elämään 5. Lions Quest, Ulla Savolainen.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein? Etiikan käsikirja. Juva: Lasten Keskus Oy.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 1997. Ajatus. Etiikka. Porvoo: Weilin+Göös.
- Kuikka, J. 1998. Tulevaisuus ja koulunmäki. Teoksessa H. Majamäki (toim.) Siunattu kasvatus. Kirkon kasvatusasiain keskuksen juhlaulkaisu. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A. 2005. Tunnemuksu. Helsinki: Lasten Keskus, LK-kirjat.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niemi, H. 1998. Hyvä voittaa pahan. Teoksessa H. Majamäki (toim.) Siunattu kasvatus. Kirkon kasvatusasiain keskuksen juhlaulkaisu. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Niiniluoto, I. 2005. Onko yrityksillä moraalista vastuuta? Teoksessa I. Niiniluoto & J. Sihvola (toim.) Nykyajan etiikka. Keskusteluja ihmisestä ja yhteisöstä. Helsinki: Gaudeamus.
- Ollila, M.-R. 1997. Moraalin tuolla puolen. Juva: WSOY.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona. Platon ja aikamme arvokasvatuksen haasteet. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Puhakainen, J. 2002. Ihmisen arvo tässä ajassa. Vaasa: Jyri Puhakainen.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Rubin, A. 1996. Tulevaisuuskasvatuksen etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Räsänen, R. 1996. Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta.

- Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Savolainen, U. 2004. Lions Quest –opas.
- Scheler, M. 1985. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. A New Attempt toward the Foundation of an Ethical Personalism. Northwestern University Studies in Phenomenology and Existential Philosophy.
- Sintonen, M. 2003. Moraalin biologiset juuret. Teoksessa V. Kanninen & M. Sintonen (toim.)Etiikka ja talous. Helsinki: WSOY.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteen tutkimuksia 187.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajassa. Tampere: TAJU.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisena yhteisönä. Tutkimuksia 187. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteen ja –suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteen ja hoitotieteiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Julkaisusarja A: 157. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.). Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatustieteen – kasvatustieteen hyvään. Dialogisen kasvatustieteen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteen koulussa. Opetus ja Kasvatustieteen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja moraalikasvatustieteen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatustieteen psykologia. Juva: WSOY.
- Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatustieteen.

Helsinki: Dialogia.

Yrjönsuuri, M. 1996. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Helsinki: Kirjapaja.

Sekundäärilähteet:

Helkama, K. & Ikonen, M. 1986. Some correlates of maturity of moral reasoning in Finland. *Behavior Science Research* 21. Teokseen viitattu artikkelissa Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksissa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus ja Kasvatus*. Helsinki: Painatuskeskus. sekä P. Elo, K. Heinlahti & M. Kabata. 2003. *Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa*. Helsinki: Meripaino.

Inglehart, R. 1997. *Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies*. New Jersey, Princeton: Princeton University Press. Teokseen viitattu teoksessa Helve, H. 2002. *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Yliopistopaino.

Kohlberg, L. 1976. Lickona, T. (ed.) *Moral development and behaviour. Theory Research, and Social Issues*. New York, Holt, Rinehart and Wilson. Teokseen viitattu artikkelissa Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.

Kohlberg, L. 1976. *Morals stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In T. Lickona (ed.) *Moral Development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 31-53.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. Teokseen viitattu teoksessa Kallio, E. 2005. *Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.



Rawls, J. 1971. A theory of justice. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.  
Teokseen viitattu artikkelissa Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja  
moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva:  
WSOY.

Internet-lähteet:

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tulostettu  
11.9.2006 opetushallituksen verkkosivuilta  
[http://www.oph.fi/info/ops/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc)

Lions Quest. 2006a. The Lions Quest Story. History. Tulostettu 5.10.2006 Lions Quest –  
ohjelman kansainvälisiltä verkkosivuilta  
<http://www.lions-quest.org/story/history.php>

Lions Quest. 2006b. Questin historiaa. Tulostettu 5.10.2006 Lions Quest –ohjelman  
Suomen verkkosivuilta  
<http://www.lions.fi/quest/historiaa.html>

Lions Quest. 2006c. Lions Quest. Opinto-ohjelmat. Tulostettu 5.10.2006 Lions Quest –  
ohjelman Suomen verkkosivuilta  
<http://www.lions.fi/quest/optinto-ohjelmat.html>

Työterveyslaitos. 2006. Työ ja uni. Tulostettu 9.1.2007 Työterveyslaitoksen  
verkkosivuilta <http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Aihesivut/Tietotyo/Tyoajat/tyouni.htm>

## **Haastattelulomake pro gradu –tutkimusta varten**

Olemme Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuosikurssin opiskelijoita ja teemme pro gradu –tutkimusta. Aiheenamme on moraalikasvatuksen merkitys myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Moraalikasvatuksella tarkoitamme koulussa tapahtuvaa tavoitteellista kasvatusta, jonka avulla pyritään edesauttamaan oppilaan käsitystä eettisistä asioista. Pohdimme tutkimuksessamme arvoja, moraalikäsityksen kehittymistä, moraalin opettamista ja opettajan oman moraalikäsityksen vaikutusta opetukseen. Tarkastelemme työssämme myös Lions Quest –ohjelmaa moraalikasvatuksen näkökulmasta.

Koska Lions Quest –ohjelma liittyy koulunne toimintaan, haluaisimme kerätä teiltä ajatuksia moraalikasvatuksesta ohessa olevan haastattelulomakkeen avulla. Haastattelulomakkeeseen vastataan nimettömänä, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman todenmukaisia ja vastaisivat teidän omia käsityksiänne. Tämän lisäksi haluaisimme haastatella kahta opettajaa henkilökohtaisesti saadaksemme aiheesta kokonaisvaltaisemman kuvan.

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta olisi tärkeää, että kaikki koulunne opettajat vastaisivat haastattelulomakkeeseen. Lomakkeet tulevat vain meidän käyttöömme. Lomake palautetaan suljetussa kirjekuoressa opettajanhuoneeseen **keskiviikkoon 26.4.2006 mennessä**.

**Kiitos mielenkiinnostanne pro gradu –työtämme kohtaan.**

Kevätterveisin, Johanna Laitinen ja Petra Järvi

## Haastattelulomake pro gradu –tutkimusta varten

Palautus kirjekuoreessa opettajanhuoneeseen 26.4.2006 mennessä. Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.

1. a) Kuinka kauan olet toiminut opettajana? \_\_\_\_\_ vuotta  
b) Kuinka kauan olet käyttänyt opetuksessasi Lions Quest -ohjelmaa? \_\_\_\_\_ vuotta

2. a) Mitä arvot mielestäsi ovat?

---

---

---

---

---

---

---

- b) Mistä arvot ovat peräisin? Millä tavalla ne ovat olemassa?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Miten koet koulun roolin moraalikasvattajana nyky-yhteiskunnassa?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Mitkä asiat painottuvat nykyään koulun moraalikasvatuksessa? Mitä arvoja tulisi mielestäsi painottaa enemmän?

---

---

---

---

---

---

---

5. Kenen tai mistä lähtöisin olevia arvoja opettaja välittää?

---

---

---

---

---

---

---

6. Millä tavoin ja missä määrin opettajan oma moraalikäsitys vaikuttaa moraalikasvatuksen sisältöihin ja menetelmiin?

---

---

---

---

---

---

---

7. Mikä on mielestäsi keskeisintä alakouluikäisen lapsen moraalikäsitksen kehityksessä sekä sen tukemisessa?

---

---

---

---

---

---

---

8. Mikä on mielestäsi Lions Quest –ohjelman suurin anti koskien moraalikasvatusta?

---

---

---

---

---

---

---

9. Onko Lions Quest antanut jotain uutta pohdittavaa omaan moraalikäsitteeseen, mitä?

---

---

---

---

---

---

---

10. Käytätkö Quest-menetelmiä muissakin koulutilanteissa kuin Quest-tunneilla? Kerro esimerkkejä tällaisista tilanteista.

---

---

---

---

---

---

---

---

11. Miten perustelisit Lions Quest –ohjelman kirjaamisen opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamisen viikoittain omana oppituntinaan?

---

---

---

---

---

---

---

12. Koetko tarvitsevasi lisää yhteistyötä tai tukea moraalikasvatuksessa? Millaista ja keneltä?

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vaivannäöstäsi!