

*Eeva Kallio*



Nuorten arvot ja  
moraalikasvatuksen  
mahdollisuudet

# KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA



KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

# Kasvatus hajoavassa ajassa

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet

Eeva Kallio



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TÄTÄ JULKAISUA MYY  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
Asiakaspalvelu  
Jyväskylän yliopisto  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
Puh. (014) 260 3220  
Faksi (014) 260 3241  
Sposti: [ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi)  
[www.jyu.fi/ktl/julkaisumyynti/](http://www.jyu.fi/ktl/julkaisumyynti/)

© Eeva Kallio ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen  
Taitto: Kaija Mannström

ISBN 951-39-2094-1 (nid.), 978-951-39-6743-7 (pdf, 2016)

Jyväskylän yliopistopaino  
ER-paino Oy (kannet)  
Jyväskylä 2005



## Sisältö

ESIPUHE .....	5
JOHDANTO .....	7
KOULU JA MORAALIKASVATUS TÄNÄÄN .....	12
Kasvatuksen eettinen ulottuvuus .....	12
Ihmiskäsitys ohjaa kasvatusta .....	13
Eettistä, arvo- vai moraalikasvatusta? .....	15
Onko moraalikasvatukselle oikeutusta? .....	23
TUTKIMUKSIA NUORTEN ARVOMAAILMASTA .....	27
Suuret ideologiat ovat kuolleet .....	27
Nuoret kiinnostuneita politiikasta, ei toiminnasta .....	34
Nuorten oikeustaju koetuksella .....	37
Nuoret suvaitsevaisia mutta kuolemanrangaistuksen kannalla .....	39

Sisältö

KOULU MORAALIKASVATTAJANA .....	41
Opetussuunnitelmat ja konstruktivistinen relativismi .....	41
Hyveiden opettaminen: mahdotonta? .....	50
Mitä kouluissa voidaan tehdä moraalikasvatuksen alueella – esimerkkinä forumteatteri .....	53
JOHTOPÄÄTÖKSET .....	59
MORAALIKASVATUSTEESIT .....	61
EPILOGI .....	62
LÄHTEET .....	63

*”Kognitiivinen evoluutio on siis käynnissä, ja seuraavat sukupolvet ovat jo nyt erilaisia” (Punamäki 2003).*





## Esipuhe

Dosentti *Eeva Kallion* tutkimusraportti liittyy *Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hankkeeseen. Hanke koostuu kahdesta osa-alueesta – tutkimuksesta ja forumteatterista. Tutkimuksessa on pyritty arvioimaan moraalikasvatuksen tilaa ja kehittämistarpeita erityisesti koulun näkökulmasta. Tähän liittyen raportissa esitellään myös viimeaikaisten tutkimusten välittämää kuvaa nuorten arvoista. Tutkimuksen toteuttamisesta on vastannut Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Forumteatteriosiossa on käsitelty eettisiä valintatilanteita koulu- ja työpaikkakiusaamisen näkökulmista. Teatteriesityksen valmisti teatteriosuuskunta *DraamaRäätälit*. Tässä raportissa esitellään ja arvioidaan lyhyesti myös kyseistä forumteatteriesitystä.

Suomalainen moraalikasvatus tänään -hankkeessa on tietoisesti käytetty moraalikasvatus-termiä. Hanketta asetettaessa on katsottu, että kasvatuksessa välttämättä välitetään myös moraalialia. Kasvatustavoitteeksi ei riitä vain etiikan tiedollisen osaamisen lisääminen, arvojen ja normien välittäminen tulee huomioida suhteessa lapsen kehitysasteeseen. Kouluissa tehtävän kasvatustyön kannalta on parempi, että eettiset kasvatuspäämäärät tehdään näkyviksi ja siten niiden toteutuminen myös paremmin arvioitavaksi.

Tutkimuksen ohjausryhmään kuuluivat Jyväskylän yliopiston tutkimuksen koulutuslaitoksen johtaja, professori *Jouni Välijärvi*, projektikoordinaattori, rehtori, KT *Leevi Launonen*, tutkija, FM *Hannu Joki-*



## Esipuhe

*nen* ja hankkeen vastuullinen johtaja, keräysjohtaja *Kalle Kuusimäki* Kirkkopalveluista. Tutkimusta ovat kommentoineet lisäksi dosentti *Kari E. Turunen* ja viestintäpäällikkö *Anu Mustonen*. Kirjoittaja ja ohjausryhmä ovat pyrkineet kiteyttämään hankkeen keskeiset johtopäätökset ja kehittämishaasteet teesien muotoon. Teeseillä pyritään innostamaan ja ohjaamaan moraalikasvatuksellista keskustelua ja toimintaa.

Suomalainen moraalikasvatus tänään -hanke on toteutettu Suomen Kulttuurirahaston myöntämän apurahan turvin. Hanke syntyi *Lapset elämänkoulussa* -projektin puitteissa, jonka käynnistäjätahoja olivat Kirkkohallitus, Kirkkopalvelut, Sitra, Opetushallitus ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Vuonna 2002 päättyneen projektin tavoitteena oli vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon yhtäältä niin, että

vanhempia tuetaan kasvatustehtävässä, toisaalta siten, että koulujen voimavaroja lisätään. Lapset elämänkoulussa -projektin työvaliokunnan päätöksellä Kirkkopalvelut on jatkanut Suomalainen moraalikasvatus tänään -hankkeen vastuullisena tahona.

Kirkkopalvelujen puolesta kiitän Eeva Kalliota rohkeudesta tarttua laajaan ja monitahoiseen aiheeseen. Johtoryhmän jäsenet ovat tuoneet paitsi asiantuntemuksensa myös innostuksensa hankkeen hyväksi. Heille kiitos sitoutumisesta. Erityiskiitos kuuluu Suomen Kulttuurirahastolle apurahasta, joka mahdollisti hankkeen toteuttamisen.

Helsingissä joulukuussa 2004  
Kalle Kuusimäki, Keräysjohtaja,  
Yhteisvastuukeräys, Kirkkopalvelut



## Johdanto

Tässä raportissa arvioidaan moraalikasvatuksen perusteita koulussa, nuorten maailmankatsomuksellisia käsityksiä sekä peruskoulun ja lukion valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin liittyviä piileviä kannanottoja. Lopussa esitetään ohjausryhmässä nousseita teesejä koskien moraalikasvatusta. Tältä osin raportin tarkoituksena on olla vaikuttamassa yhteiskunnalliseen ja poliittiseen päätöksentekoon. Raportin kirjoittaja ja ohjausryhmä toivovat että se yhtäältä herättäisi osaltaan periaatteellista kasvatuskeskustelua ja toisaalta toimisi virikkeenä käytännön toimenpiteille. Raportti on suunnattu opettajille, vanhemmille ja muille nuorten kanssa käytännön työssä toimiville, mutta myös alan tutkijoille ja asiantuntijoille.

Nuorten maailmankuva on voimakkaassa ja jatkuvassa muutoksessa. Nuoret kohtaavat globaalimman ja moniarvoisemman todellisuuden. Suomalaiselle kulttuurille tyypilliset homogeeniset arvot ovat joutuneet muutospaineseen. Kun aikaisemmin moraalikasvatuksen kannalta keskeisessä asemassa ovat olleet koti ja koulu, nyt lasten ja nuorten arvoihin ja asenteisiin vaikutetaan yhä voimakkaammin paitsi perinteisten viestintävälineiden (televisio, lehdet, radio) myös uuden tietotekniikan mahdollistamin keinoin (internet, tietokonepelit). Näillä uusilla vaikuttamisen foorumeilla harjoitetun moraalikasvatuksen merkitys on korostunut, kun samaan aikaan kouluissa toteutetun moraalikasvatuksen asema on vähentynyt ja muuttunut. Viime aikoina

## Johdanto

on keskusteltu esimerkiksi väkivallan ja seksin vahingollisesta vaikutuksesta. Aiempaa vapaammin saatavilla olevat huumeet ovat arkipäivää. Lapset ja nuoret, jotka ovat vasta kehittymässä ja etsimässä omia valintojaan, ovat erityisen herkästi vaikutuksille alttiita.

Tämä raportti liittyy *Lapset elämäntunnetilassa* -hankkeeseen. Lapset elämäntunnetilassa -hanke syntyi kasvavasta huolesta koskien lasten ja nuorten hyvinvointia. Hankkeen käynnistäjiä olivat Kirkkohallitus, Kirkkopalvelut, Sitra, Opetushallitus ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Projektin tavoitteena oli tukea kotien ja koulujen kasvatustyötä vaikuttamalla poliittiseen päätöksentekoon. Tämän vaikuttamistyön tueksi koottiin arkkipiispa Jukka Paarman johdolla toiminut kansalaisvaltuuskunta. Kansalaisvaltuuskunta esitti marraskuussa 2002 kannanoton, jossa paitsi arvioitiin kasvatuksen ajankohtaisia kysymyksiä myös esitettiin toimenpide-ehdotuksia (Koti ja koulu 2002).

Kansalaisvaltuuskunnan keskusteluissa heräsi kysymys, millainen on nuorten arvoilmasto ja eettisen kasvatuksen tila tällä hetkellä. Koettiin, että on tapahtunut voimakas murros. Tätä selvitystyötä varten tehtiin tutkimussuunnitelma, jonka yhdeksi

osaksi suunniteltiin myös käytännöllisen toimintamallin kehittäminen eettisen kasvatuksen tueksi. Itse projekti päättyi vuonna 2002, mutta Suomen Kulttuurirahastolta saadun tuen avulla suunnitellun hankkeen toteuttaminen kävi mahdolliseksi. Hankkeen tavoitteena on ollut kuvata ja selittää sitä, mitä eettisille arvoille ja eettiselle kasvatukselle on tapahtumassa Suomessa.

Hankkeessa puhutaan tarkoituksellisesti moraalikasvatuksesta. Suomalaisessa keskustelussa vallitsee erilaisia tapoja ymmärtää eettinen ja moraalikasvatus. Kyseisten termien käyttöön liittyy paitsi itse etiikan ja moraalin käsitteiden erilaisuudesta johtuvia eroja myös perustavia erimielisyyksiä sen suhteen, millaisia eettisiä kasvatustavoitteita ja -keinoja koulujen tulisi pyrkiä toteuttamaan. Yhtäältä keskustelussa painottuu näkemys, että eettisen kasvatuksen tulee keskittyä lähinnä tiedollisen osaamisen lisäämiseen. Katsotaan, että koulun vastuulla moniarvoisessa yhteiskunnassa voi olla vain eettisen tiedon välittäminen; eettinen kasvatus ei saa olla ”tunnustuksellista”. Toisaalta keskustelussa on esitetty, että eettisessä kasvatuksessa tulee pyrkiä välittämään arvoja ja normeja. Katsotaan, ettei kasvatustavoitteeksi yksin riitä, että ihminen osaa keskustella

etiikasta ja tuntee eettisiä käsitteitä tai teorioita. Tämän lisäksi tulee pyrkiä edistämään ihmisen kasvua hyväksi. Koska hankkeessa on katsottu, että eettisen kasvatuksen tulee pitää sisällään nämä molemmat puolet, molemmat ulottuvuudet käsittävää kasvatusta kutsutaan moraalikasvatukseksi. Moraalikasvatus-termiä käytetään siis laaja-alaisesti. Moraalikasvatus pitää sisällään yhtäältä arvojen, normien ja tapojen välittämisen (*moraalin*), toisaalta eettisen reflektointikyvyn opettamisen (*etiikan*). Kun seuraavassa puhutaan eettisestä, arvo- tai moraalikasvatuksesta, pyritään kulloinkin kuvaamaan, mikäli sitä käytetään jossain erityisessä, rajatussa merkityksessä.

Kulttuurimuutokseen ja moraalikasvatukseen liittyen on viime aikoina esitetty useampia huolestuneita ja kriittisiä puheenvuoroja. Esimerkiksi YK-liiton pääsihteerinä toiminut *Hilkka Pietilä* on kritisoinut koulujen opetussisältöjen muuttumista. Pietilän mukaan koulu ei enää korosta ja välitä eettis-humanistisia arvoja. Niiden sijalle ovat astuneet tuotannollis-markkinalliset arvot. Pietilä peräänkuuluttaa kasvatukseen ihmisarvoa, totuutta ja kauneutta. Kyse on ajattomista perusarvoista, joita voidaan kutsua myös totuudeksi, kauneudeksi ja hyvyydeksi. (Pietilä 2003; ks. myös Turunen 1999).

Hämmennystä on herättänyt siirtyminen yhteiskulttuurista moniarvoiseen, niin kutsuttuun postmoderniin yhteiskuntaan. Esimerkiksi rehtori *Leevi Launonen* kuvailee vallitsevaa yhteiskuntaa seuraavasti: "...postmodernissa yhteiskunnassa ei ole enää moraalista auktoriteettia eikä universaalista etiikkaa. Postmodernissa ajattelussa on kyse tavallaan eettisesti perustattomasta moraalista, jota itsenäiset yksilöt rakentavat omista lähtökohdistaan. Tällaiselle elämänmuodolle on ominaista yhteisten normien puuttuminen ja yksilön omien arvovalintojen korostuminen" (Launonen 2000, 14). Professori *Veli-Matti Värri* mukaan puolestaan "kirkko, poliittinen ideologia tai luokkatietoisuus eivät ole enää aikoihin olleet määrävissä asemassa moraalisisissä valinnoissamme" (Värri 2000, 130). Postmodernissa ajassa yksilöt ovat aikaisempaa enemmän itsensä varassa luodessaan omaa moraalikoodistoaan. Kasvatusvastuu ja auktoriteetti ovat osittain häviämässä, koska aikamme luonteeseen kuuluu arvojen hajanaisuus ja perustattomuus. Sosiologi *Zygmunt Baumanin* mukaan yhteiskunnassa moraalinen auktoriteetti on hävinnyt ja yksilöiden autonomia on vahvistunut. Kollektiivinen "omatunto" on hajonnut yksilöitymisen ja maallistumisen myötä. (Bauman 1996.)

Teknologian kiihtynyt kehitys, maailmantilanteen epävakaas, ihmisten uskonnollinen ja maailmankatsomuksellinen etsintä, keskustelu geenimanipulaatiosta ja julkisuuden sekä yksityisyyden välisen rajan murtuminen mediakulttuurin kautta ovat jokapäiväisiä ilmiöitä, kuten myös leviävä markkinaistuminen ja taloudellisten arvojen korostaminen (vrt. Helkama 1997; Pietilä 2003). Nuoruusikä seksualisoidaan: jo 12-vuotiaat olettavat että seksi kuuluu heidänkin arkeensa (Helsingin Sanomat 2004a). Kulttuurien kohtaaminen ja maailmankuvaltaan toisistaan poikkeavien käsitysten ja uskontojen vuoropuhelu ja rinnakkaiselo ovat arkipäivää jo Suomessa. Valtaväestö joutuu kohtaamaan poikkeavia todellisuuskuvia ja eri uskontoihin sisältyviä hyvinkin erilaisia uskomuksia, ihmiskäsityksiä ja elämänfilosofioita. Postmodernin kulttuurin yhtenä tuntomerkkinä pidetään sitä, että ihmiset ”shoppailevat” aineksia uskoonsa sieltä täältä. Kyse ei ole arvotyhjöstä, vaan arvojen moninaisuudesta, runsaudesta ja ristiriitaisuuksista.

On esitetty huolestuneita kannanottoja kasvatusturvovaisuudesta ja liian varhaisen itsenäisyyden vaatimisesta. Esimerkiksi professori *Kari Uusikylä* (2002) on todennut, että nykyisessä yhteiskunnassa

on siirrytty kaiken sallivan lepsuuden suuntaan. Lasten ja nuorten kannettavaksi annetaan enemmän vastuuta ja päätösvaltaa kuin he jaksavat kantaa. Kuten tässä raportissa tullaan osoittamaan, erityisesti moraalikasvatuksen alueella tämä merkitsee vakavaa haastetta. Liian varhain edellytetään joko kykyä erilaisten eettisten näkemysten reflektointiin tai eräänlaista etiikan itsekasvatuksellista otetta. Yleensä vasta kuitenkin aikuisikään liitetään kyky vertailuun, arviointiin ja kriittisen asenteen kehittymiseen kypsässä muodossaan (Kramer & Woodruff 1986; Demick & Andreoletti 2003). Yksilön ominuus on vasta tällöin tarpeeksi vahva itsenäiseen ajatteluun. Moraalikasvatuksen ongelmaksi voi muodostua se, että arvopluralismin keskellä tällaista valmiutta edellytetään liian varhain vielä kasvuikässä olevilta.

Kuten edellä todettiin, koulujen moraalikasvatus on toteutettu monen eri nimikkeen alla, esimerkiksi *eettinen kasvatus, arvokasvatus, kansalaiskasvatus, yhteiskunnallinen opetus* ja *laillisuuskasvatus* (Launonen 2000). Merkittävä osa moraalikasvatukseen sisällytettävästä aineksesta tulee esille myös eri uskontojen ja elämäntutkimustiedon sekä filosofian opetuksen yhteydessä. Kuten edellä todettiin, lasten

ja nuorten arvojen ja asenteiden kehittymiseen eivät kuitenkaan yksin vaikuta koti ja koulu. Kehittyvä mieli seikkailee tietoverkoissa, on altis toveripiirin vaikutukselle ja massaviihteelle.

Tässä raportissa tarkastellaan viimeaikaisen suomalaisen keskustelun pohjalta, millä tavoin moraalikasvatusta toteutetaan kouluissa. Tähän liittyen selvityksessä tarkastellaan muun muassa seuraavia kysymyksiä. Minkälaisia näkemyksiä eettisestä ja moraalikasvatuksesta ja koulun kasvatusvastuusta

sen suhteen on esitetty? Millaisia ovat nuorten arvot ja asenteet tämän päivän Suomessa? Missä yhteydessä moraalis-eettiset kysymykset ovat psykologiseen kehitykseen? Lisäksi tarkastellaan koulujen virallisia, valtakunnallisia opetussuunnitelmia, ja niissä olevia piileviä kannanottoja. Raportissa kuvataan myös hankkeen yhteydessä tehtyä kokeilua, miten moraalikasvatusta voidaan toteuttaa draamamenetelmien avulla.



# Koulu ja moraalikasvatus tänään

## **Kasvatuksen eettinen ulottuvuus**

Suomessa on tehty moraalikasvatuksesta, opetusfilosofiasta sekä koulun arvoista sekä empiiristä että teoreettista tutkimusta jo useamman vuosikymmenen ajan (esim. Turunen 1999; Puolimatka 1999, 2002, 2004; Launonen 2000; Launonen & Pulkkinen 2004; Hirsjärvi 1985; Ahlman 1976; Takala 1997; Tirri 1988; Värri 2000; Airaksinen 1993; Räsänen 1993a, 1993b, 1993c, 1994; Pietilä 2003). Näkökulmat näissä tutkimuksissa ovat vaihdelleet. Esimerkiksi dosentti *Kari E. Turunen* (1999) käsitellessään opetustyön perusteita toteaa, että kehittyäkseen ihminen tarvitsee tietojen ja taitojen oppimista mutta myös kasvatusta. Ihmisen tulee kyetä omaksumaan

arvoja, normeja, ihanteita ja tapoja. Dosentti *Tapio Puolimatka* (2004) käsittelee viimeisimmässä teoksessaan mielenkiintoisella tavalla kasvatuksen, arvojen ja tunteiden välistä yhteyttä. *Levi Launonen* ja professori *Lea Pulkkinen* (2004) käsittelevät valtakunnallisen *Mukava*-hankkeen yhteydessä syntyneitä sosiaalista kasvua tukevia toimintamalleja. Lisäksi aiheesta on tehty runsaasti opinnäytetöitä (esim. Pitkänen 1999; Pikka 2002; Airaksinen 2001; Virtanen & Vuorinen 2000; Vanhanen 2001; Juuti 2002).

Kasvatus perustuu aina taustalla oleviin arvoihin. Kasvatuksessa toteutetaan tiettyä arvofilosofiaa, tiedostaen tai tiedostamatta. Dosentti *Rauni Räsänen* (1993a, 36) toteaa: ”Kasvatuksen arvosidon-

naisuutta ei voi kiistää. Vaikka kasvattaja pyrki siihen, että kasvatettava itse mahdollisimman paljon etsisi ja löytäisi ratkaisuja ongelmiin, hän silloinkin useimmiten toimii merkityksellisten aihepiirien valitsijana tai niihin ohjaajana”. Siten moraalikasvatus on aina väistämätöntä. Se on kuitenkin samalla yhä vaikeampaa, sillä koulu ja yhteiskunta ovat moniarvoistuneet, ja globalisaation myötä kehitys on väijäämättä kulkemassa kohti monimutkaisempaa arvojen verkkoa. Etiikka ja siihen kasvattaminen ovat nousseet kasvatuksen keskiöön, koska joudumme myös kansainvälisesti ottamaan huomioon, millainen toiminta on oikeaa ja väärää.

Moraalikasvatus olisi yksinkertaisempaa, jos kaikilla olisi yhteiset arvot. Ylitarkastaja *Pekka Elon* (1993) mukaan yhteiskunnallisen moniarvoisuuden ongelman voi ratkaista ainakin kolmella tavalla. Ensiksikin voimme olettaa, että on olemassa ”kaikkien hyväksymät hyveet”. Toiseksi voimme ottaa ohjenuoraksi ”valtion hyväksymät arvot” tai kolmanneksi, koulun moraalikasvatuksessa voidaan pyrkiä siihen, että oppilaiden oma arvotajunta kehittyisi. Kasvatuksen pohjana olevien arvojen yhteinen sopiminen on kuitenkin Elon mukaan ongelmallista, koska se väistämättä tuo esille arvokiistat. Kansallis-

valtioiden rajojen murtuminen tuo osaltaan ongelmia sen suhteen, että on vaikea enää määritellä, mikä on yhden kansallisvaltion arvojen mukaista, mikä laajemman eurooppalaisen saati kansainvälisen ajattelutavan mukaista. Valtioperustaista arvokasvatusta on vastustettu myös siksi, että sitä on toisinaan harjoitettu eräissä maissa totalitaristisen ideologian hengessä. Tällöin koulu on ollut osa valtion propagandakoneistoa. Myös tämän vuoksi on ajateltu, että arvokasvatuksessa tulee vahvistaa ihmisen kykyä itse arvioida kriittisesti yhteiskuntaa ja siinä vallitsevia arvoja. Erilaisia tapoja ymmärtää ja perustella eettinen kasvatus käsitellään myöhemmin.

### **Ihmiskäsitys ohjaa kasvatusta**

Koululaitoksen toiminta heijastaa aina yhteiskunnassa vallitsevia eettisiä arvoja. Opettajat toteuttavat opetussuunnitelmien ohella myös omia arvojaan käytännön opetustyössä. Yhtenä arvojen heijastajana on opettajan ihmis- ja sen osana lapsikäsitys. Opettaja saattaa esimerkiksi olettaa lapsesta enemmän kuin lapsen todelliset kyvyt antavat myöten. Toisaalta opettaja saattaa myös olettaa, että lapsen perusluonne on *tabula rasa* -tyyppisesti avoin ja ma-



nipuloitavissa. Myös vanhempien toiminta kasvatuksessa sitoutuu väistämättä arvoihin. Vanhempien arvovalintoja osoittavat esimerkiksi ne rajat, joita lapsille ja nuorille asetetaan.

Kasvatuksessa on kyse tietyn ihmisihanteen suunnassa etenemisestä. Tällä on väistämättä yhteytensä ihmiskäsityksen kanssa (Rauhala 1983). Arvot viittaavat aina siihen, kuinka asioiden parhaimmillaan tulisi olla, mikä olisi asioiden tavoitteellinen tila, mihin esimerkiksi koulun ja kotikasvatuksen tulisi pyrkiä, mihin tähtäämme. Koska kyseessä on tavoiteltavissa oleva päämäärä, tulevaisuuteen projisoitu ihmisihanne, ihanteen ja käytännön välinen suhde ei ole välttämättä aina yhdenmukainen.

Lapsikäsitys on osana ihmiskäsitystä näkemys siitä, millainen lapsi on ja mihin hän kykenee. Esimerkiksi uskomus nuoruusiästä voi sisältää oletuksen, että nuori on itse asiassa puolittain jo aikuinen, ja siten hänellä on aikuisen vastuu teoistaan (vaikka juridisesti täysi-ikäisyys alkaisi kronologisesti vasta myöhemmin). Nämä uskomukset voivat ohjata esimerkiksi vanhempia ja opettajia antamaan lapsilleen enemmän vastuuta kuin on realistista ja nuoren kehityksen kannalta eduksi.

Opettajan tapa motivoida oppilaitaan voi riippua siitä, millainen käsitys hänellä on ”lapsesta yleensä”. Jollakin opettajalla voi esimerkiksi olla lapsikäsitys, joka sisältää oletuksen, että lapsi ei pidä koulunkäynnistä ja yrittää vältellä vastuutaan niin paljon kuin mahdollista. Vaihtoehtoinen lapsikäsitys sen sijaan voi sisältää oletuksen, että lapsi pitää koulunkäynnistä ja hyväksyy vastuunsa mielihyvin. Erästä lapsikäsitystä heijastelee sekin, kuten esimerkiksi Launonen ja Pulkkinen (2004, 24) esittävät, että lapsen jättäminen ’kasvamaan luonnollisesti’ ilman aikuisen ohjausta on lähinnä vastuuttomuutta.

*Lawrence Wrightsmanin* (1992) mukaan ihmiskäsitys (ihmistä koskevat oletukset)<sup>1</sup> voidaan määrittellä yleiseksi asenteeksi koskien ihmistä yleensä. Käsitteemme sisältyy odotuksia siitä, millaisia piirteitä ihmisillä yleensä on. Nämä oletukset ja odotukset, jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja, ohjaavat käyttäytymistämme. *Wrightsmanin* mukaan me näytämme oppivan ne nopeasti ja sovellamme niitä laajasti, mutta emme kuitenkaan muuta niitä kovinkaan nopeasti. Tälle alueelle kuuluvat esimerkiksi

---

<sup>1</sup> *Wrightsman* käyttää käsitettä ’assumptions of human nature’.

kysymykset, onko ihminen pohjimmiltaan hyvä vai paha, itsekäs vai epäitsekäs (Wrightsmann 1992; ks. myös Pietilä 2003).

Koulukasvatuksessa ihmiskäsitys sisältää väistämättä kysymyksen, millainen on ihminen, jonka koulu asettaa tavoiteltavaksemme. On esitetty kritiikkiä, ettei koulua kehitettäessä ole viime aikoina pohdittu riittävästi, millainen olento ihminen on. Sen sijaan on pohdittu esimerkiksi enemmän, mitä talous ja markkinat kouluilta ja oppilailta vaativat. Tämä on johtanut eräänlaiseen yhteiskunnalliseen *homo economicus* -ihmiskäsitykseen. Näiden vallitsevien kasvatuspaineiden ristiaallokossa on vaadittu, että koulukasvatuksessa tulisi pystyä paremmin vastaamaan muun muassa seuraaviin kysymyksiin. Mitä ihmisestä voi tulla eli mikä on ihmiseen sisältyvä mahdollisuuksien kenttä? Mistä johtuu, että ihmisestä voi kasvaa esille hyvä tai paha, ja mikä vaikutus koululla on tähän? Mikä on ihmisen oman tahdon osuus? Millä tavalla koulu voi edesauttaa arvopohdintaa? Millaisena objektina koulu kasvatettaviin pitää? Edistääkö koulu kasvatettavien subjektina vai objektina oloa? (Pietilä 2003.)

## **Eettistä, arvo- vai moraalikasvatusta?**

Sanoja *moraali* ja *etiikka* käytetään usein niiden merkityksiä erottelematta. Eettisessä, moraalifilosofisessa keskustelussa kyseiset käsitteet yleensä kuitenkin erotellaan toisistaan. Tällöin etiikalla viitataan käsitteellis-teoreettiseen, reflektiiviseen alueeseen, moraalilla puolestaan käytännölliseen toimintaan. Etiikkaa harjoitetaan, kun pohditaan ja analysoidaan esimerkiksi hyvän ja pahan, oikean ja väärän käsitteitä sekä niihin liittyviä perusteluja. Moraalilla tarkoitetaan puolestaan esimerkiksi ihmisten tapoja ja käyttäytymistä.

Mitä sitten ovat *moraalikasvatus* ja *eettinen kasvatus*? Vastaavalla tavalla kuin ei aina tehdä eroa sanojen *etiikka* ja *moraali* merkitysten välillä, ei eroa myöskään tehdä eettisen ja moraalikasvatuksen välillä. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa on käytetty myös esimerkiksi *arvokasvatus*-termiä. Kuten esimerkiksi *Rauni Räsänen* ja *Leevi Launonen* ovat todenneet, suomalaisessa keskustelussa moraalikasvatus-termiä on vältelty ehkä johtuen siihen liittyvän moralismi-konnotaation vuoksi. Sen sijasta on puhuttu joko arvokasvatuksesta tai eettisestä kasva-

tuksesta, jotka koetaan neutraaleina. (Räsänen 1993c; ks. myös Launonen 2000. Räsänen ja Launonen käyttävät termiä *eettinen kasvatus*.)

Eettisen kasvatuksen tavoite, sisältö ja merkitys ovat vaihdelleet ajasta aikaan. Eettisellä kasvatuksella voidaan tarkoittaa esimerkiksi tapakasvatusta, dogmien ja hyveiden juurruttamista, ajattelun kehittymistä tai tunneherkkyyden vaalimista. Erilaisia eettisen kasvatuksen koulukuntia voidaan erotella esimerkiksi seuraavien seikkojen suhteen: eettisen opetuksen tavoitteet ja sisältö, yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde, järjen, tunteen ja toiminnan merkitys eettisessä kasvatuksessa, koulukuntien käsitteet moraalityön synnystä ja alkuperästä sekä niiden suhtautuminen yleispäteviin eettisiin periaatteisiin. Termien käyttö heijastelee toisinaan keskustelijoiden erilaisia näkemyksiä kasvatuksen päämäärästä ja mahdollisuuksista.

Seuraavassa esitetään eri näkökulmia eettiseen kasvatukseen. Niistä käy ilmi, kuinka eri tavoin eettinen kasvatus voidaan määritellä ja perustella. Ensimmäiseksi esitettävä luokittelu perustuu Rauni Räsänen esitykseen. Kunkin pääkoulukunnan sisällä esiintyy luonnollisesti erilaisia painotuksia. (Räsänen 1993c.)

- 1) *Eettinen kasvatus on arvojen ja normien siirtämistä.* Koulukunnan edustajien mukaan jokaisella yhteiskunnalla on tietynlainen arvoperusta ja kasvatuksen tehtävänä on siirtää nämä arvot ja normit seuraaville sukupolville. Tämän ajattelutavan mukaan tiettyjen arvojen istuttaminen on välttämätöntä. Oleellista on yksilön sopeuttaminen yhteiskunnan jäseneksi.
- 2) *Eettinen kasvatus on oppilaiden rationaalisen pohdinnan tukemista.* Eettisessä kasvatuksessa tämän koulukunnan mukaan ei tule välittää arvoja ja normeja, vaan kehittää oppilaiden itsenäistä harkinta- ja eettisten ongelmien ratkaisukykyä. Eettinen kasvatus on tukitoimi, jossa kasvatettava luo ja muotoilee itse omat eettiset periaatteensa. Osana tällaista opetusta voi olla perehdyttäminen esimerkiksi erilaisiin moraalitraditioihin ja niiden kriittiseen arviointiin.
- 3) *Eettinen kasvatus on ihmisen luontaisen kehitysprosessin edistämistä.* Tällöin korostetaan sitä, että moraalisen ajattelun kehittyminen on osa kehityspsykologista kasvuprosessia. Eettinen kasvatus on ainoastaan tällaisen kasvuprosessin tu-

kitoimi. Tämän suuntauksen taustalla ovat usein eräät moraalikehityksen teorit, kuten esimerkiksi Lawrence Kohlbergin (1983) teoria. Kohlbergin moraalikehityksen teoriassa oletetaan, että moraalit kehittyvät suhteellisen vakiintuneesti ja universaalisti kehitysvaiheittain alemmilta kehitystasueilta kohti korkeampaa moraalijattelua. Kehitysrytmi vaihtelee toiseen on aina yksilöllinen. Kohlbergin teoriassa otetaan huomioon moraalikehityksen vuorovaikutteinen luonne, samoin sen tunnekomponentit. Se kuitenkin painottaa järjen keskeistä asemaa.

- 4) *Käytännön kasvatustyöstä nousseet koulukunnat.* Esimerkiksi ns. *arvojen selkiyttämiskoulukunnan* mukaan opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta tai kasvatettavaa selkiyttämään omia arvojaan. Näkemyksen mukaan ainoastaan sen tyyppinen eettinen kasvatus on pysyvää, joka perustuu itsekasvatukseen. Yksilön oma autonomia korostuu, joskin kasvu tapahtuu vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa. Keskustelu arvoista on oleellista, koska se selkiinnyttää arvokäsityksiä ja auttaa kasvatettavaa ymmärtämään paremmin omia valintojaan. Tämän suuntauksen edustajat vastus-

tavat tiettyjen arvojen ja normien välittämistä koulukasvatuksen avulla. Heidän mielestään se on indoktrinaatiota ja propagandaa. Erona kolmanteen näkökulmaan on, että tässä tapauksessa korostetaan enemmän tunteita ja kokemusta kuin älyllistä pohdintaa.

Professori *Ilkka Niiniluoto* (1993) on puolestaan käsitellyt koulujen moraalikasvatusta neljän eri mallin avulla (Niiniluoto käyttää moraalikasvatus-termiä). (1) Absolutistis-fundamentalistiseen moraalikäsitukseen liittyy Niiniluodon mukaan tunnustuksellinen opetus, jossa on valmis ohjeisto ja säännöstö, ”pakkosyöttö”. (2) Relativistis-arvosubjektivistinen moraalikasvatus on eräänlainen ”valintamyymälämalli”, jossa erilaisia katsomuksia kuvaillaan, mutta ei oteta kantaa niiden paremmuuteen. (3) Moraalikasvatuksessa voi olla läpäisyperiaatteella arvosäilytö, jota ei kuitenkaan tuoda selkeästi julki. Arvot välittyvät tällöin piilevästi. Tällaista voidaan kutsua moraalikasvatuksen indoktrinaatiosuuntaukseksi. (4) Neljänneksi moraalikasvatus voi perustua valistamiseen, joka tähtää itsenäisen ajattelun tukemiseen ja oman kannan muodostamiseen. Niiniluoto mainitsee esimerkin elämänkatsomustiedon eettisen

kasvatuksen mallista. Siinä käsitteelliset välineet ja taito ratkaista eettisiä kysymyksiä yhtyvät ihmisoikeusetiikkaan.

Eettistä ja moraalikasvatusta voi tarkastella myös *psykologian* näkökulmasta. Yhtäältä eettinen kasvatus voidaan nähdä kognitiivis-rationaalisen pohdinnan kehittämisenä. Tällöin ajattelun opettamiselle annetaan suuri painoarvo. Eettinen kasvatus olisi siten oppilaiden ja kasvatettavien moraalisen ajattelutaidon kehittämistä. Koulun eettisen kasvatuksen tulisi antaa ajattelun kehittymisen välineitä. Toista näkökulmaa edustavat tutkijat, jotka korostavat toiminnan merkitystä moraalien kehittäjänä. Ainoastaan ulkoinen toiminta osoittaa, onko ajattelu-tapa todella sisäistynyt; pelkän ajattelutavan hallinta ei vielä osoita sitä. Kolmanneksi, osa tutkijoista korostaa elämysten ja kokemusten merkitystä eettisen kasvatuksen välineenä. Kun kyetään herättämään tunteita, eettinen kasvatus saa sijansa syvemältä kuin pelkästään kehittämällä ajattelun taitoja. Neljänneksi, ihmiskäsitykseltään laaja-alaisimmat tutkijat varovat korostamasta mitään ihmisen olemuksen puolta erityisesti. He painottavat tunnetta, ajattelua ja tahtoa eettisen kasvatuksen osatekijöinä. Esimerkiksi Puolimatka (2004) lähtee tällaisesta ko-

konaisvaltaisesta ihmiskäsityksestä, samoin Turunen (1999).

*Pekka Elo* (1993) tarkastelee moraalien sosiologista ja psykologis-yksilöllistä luonnetta (hän käyttää käsitettä arvokasvatus) Arvokasvatus on sekä oikeiden käyttäytymissääntöjen juurruttamista että ajattelun kehittämistä kohti moraalista päättelyä. Elon mukaan sosiologis-behavioristiset käsitykset ihmisen oppimisesta edustavat puhtaimmillaan arvokasvatuksen linjaa, jossa yksilön sosiaalistuminen yhteisön normeihin on avainasemassa. Yhteisöllisten tekijöiden merkitys arvokasvatuksessa on väistämätön. Tähän suuntaukseen liittyvä moraalipedagoginen käsitys on, että moraalisesti oikeaa ja väärää voidaan ja sitä tulee opettaa. Tälle suuntaukselle rinnakkaisena käsityksenä on kehkeytynyt yksilöllistä itseohjautuvuutta korostanut kognitivismiin perustuva ajattelutapa, jossa ihmisen mieli ohjaa pitkälti toimintaa, siis myös eettisiä arvovalintoja. Sosiaaliset tekijät eivät ole samassa merkittävässä roolissa kuin ihmisen itseohjautuvuus.

Elon mukaan sosiologisesti ajateltuna koulun arvoympäristö on moraalisen intuition kasvukenttä (Elo 1993, 88). Oppilaat omaksuvat useita eri reittejä koulun välittämät arvot ja normit. Koulun tehtä-

vänä on kasvattaa siihen perinteeseen ja traditioon, joka on yhteiskunnassa hyväksytty. Tämä merkitsee Elon mukaan suomalaisessa arvokasvatuksessa eurooppalaisen demokratian ja tasa-arvon perinteiden perustaa. Länsimaisen ajattelutavan mukaisesti yksilön vapaus ja autonomia ovat tärkeimpiä perusarvoja.

Arvokasvatuksen kannalta keskeinen haaste onkin, millä tavoin yhtäältä kasvatetaan tiettyyn kulttuuriseen arvoperinteeseen ja toisaalta samalla edistetään yksilön mahdollisuutta sen kriittiseen arviointiin. Elon mukaan *arvokeskustelu* on se väline, jonka avulla sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin ja samalla luodaan uutta. Arvokasvatus ei voi olla irrallaan koulun käytännöistä; se tulee Elon mukaan liittää läpäisyperiaatteella kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan. Arvokasvatus ei voi olla näennäiskasvatusta, joka ei heijastu millään lailla arkeen ja jossa mallien toiminta on ristiriidassa itse opetusvälineiden kanssa. Siten kasvattajien toiminnan ja opettajan välillä tulisi vallita johdonmukaisuus. Muutoin vaarana ja ilmeisenä riskinä ovat tekopyhyys ja kullissimaisuus.

Arvokasvatuksen kehittäminen on lähellä moraalijattelutaitojen kehittämistä (Elo 1993). Kou-

lun moraaliopetus voi tukea yksilöpsykologista kehitystä harjoittamalla ristiriitojen säätelytaitoja, vastuunottamista ja suunnitelmallista yhteistyötä. Moraalikasvatus onnistuu arjen moraalidilemموjen ratkaisuilla, jotka kehittävät eettisen ajattelun taitoja. Elo kuitenkin toteaa, että tiedollisten kykyjen lisäksi moraalisen mielikuvituksen kehityksellä on merkitystä moraalikasvatuksessa. Siten kirjoittaja pitää myös taiteen merkitystä oleellisena.

Elo painottaa myös, että käytännöllistä moraalikäsitysten ja -ajattelun kehittymistä syntyy ainoastaan tilanteissa, jossa koulun arjessa oppilaat havaitsevat ja saavat malleja toisten eettisestä ajattelusta, perustelemisesta ja toiminnasta. Opetuksessa on mahdollista ottaa esille moraalisia pulmia sisältäviä tilanteita. Ajattelun kehittymistä tukee, kun otetaan esille sellaisia ongelmia, jotka ovat oppilaan ajattelun tasoa jonkin verran vaativampia<sup>2</sup>. Opetusryhmät, joissa on luontaisesti eri kehitysvaiheita edustavia oppilaita, on erinomainen hautomo, jossa oppilaat edistävät toistensa kehitystä. (Elo 1993.)

<sup>2</sup> Vrt. Vygotskyn (1982) käsitys ns. optimaalisen lähikehityksen vyöhykkeestä (*proximal zone of development*).

Elon mukaan koulun moraalikasvatuksen peruseriaatteiksi muotoutuvat seuraavat seikat (Elo 1993, 92–93):

- 1) Koulun tulee tukea oppilaita yksilöllisen moraaliperiaatteiden muodostamisessa. Koulun tavoitteena ei voi olla ainoastaan tapanormiston siirtäminen.
- 2) Oppilas kykenee erottamaan sisäisen ja ulkoisen toiminnan: moraaliarvioinnit ja ulkoisen käyttäytymisen, teot.
- 3) Oppilaan havainnoinnin, arvioinnin ja tutkimisen mahdollisuuksia tulee tukea antamalla oppilaille teoreettiset välineet käsitellä erilaisia arvoja.
- 4) Opetuksen tulee sisältää ihmisoikeusetiikkaan kuuluvia arvoja ja hyveitä. Lisäksi koulussa harjoitellaan sellaista päätöksentekoa, jonka syvimpiä lähtökohtana on aina oppilaan sisäinen motivaatio.

*Leevi Launonen* (2000) käsittelee väitöskirjassaan eettisen kasvatusajattelun traditiota, historiallisia juuria ja kehitystä. Launosen mukaan erilaiset yhteiskuntafilosofiset käsitykset ohjaavat kasvatus-

tistä ajattelua. Kaksi keskeisintä yhteiskuntafilosofista pääsuuntausta ovat *aristoteelinen hyve-etiikka* ja *liberalistinen yhteiskuntafilosofia*. Näistä ensimmäinen korostaa yhteisöllistä hyvää, jolloin ajatellaan että yksilön hyvä on sama kuin yhteiskunnallinen hyvä. Jälkimmäinen korostaa sen sijaan yksilöllisyyttä ja individualismia, jokainen toimii itse määrittelemiensä päämäärien hyväksi. Aristoteelinen ajattelu liittyy yhteisöjen hyväksymiin arvopäämääriin, kun taas liberalismissa yksilön asettamat arvovallinnat ylittävät yhteisölliset arvot. Yhteiskunta voi korkeintaan taata yksilölleen tietynlaiset väljät pelisäännöt, joiden sisällä on mahdollista liikkua. Liberalismin mukaisesti johtoarvoja, jotka olisivat yhdenmukaisia kaikille, on mahdotonta asettaa. Yhteistä moraalista arvopohjaa ei tällaisen ajattelutavan mukaan ole, eikä sitä voida vaatiakaan. Launosen mukaan koulun eettinen kasvatus sijoittuu juuri näiden kahden aatehistoriallisen pääsuuntauksen väliseen jännitteeseen.

Näiden yhteiskuntafilosofisten perinteiden lisäksi Launosen (emt.) mukaan koulun eettistä kasvatusajattelua on ohjannut kaksi moraalipedagogista traditiota, ”*durkheimilainen*” ja ”*rousseauilainen*” perinne. Durkheimin mukaan moraalitieteellinen kasvatus on yhteiskun-

nallinen käyttäytymissääntö, joka ylittää yksilöllisyyden. Yksilön arvotahto seuraa tätä yliyksilöllistä moraalialia. Itsekeskeinen ja omaa etua tavoitteleva käyttäytyminen ei siten voi olla moraalista. Koululla on erityistehtävä, koska sen tulee muokata ihmisestä yhteiskunnan tarpeiden mukainen olento. Niemenomaan ihmisten yhteisö asettaa moraaliset standardit, joita yksilöiden tulee noudattaa. Rousseaulainen moraalipedagoginen traditio lähtee olettamuksesta, että luonnontilassa oleva, ei-kasvatettu ihminen on turmeltumaton. Sen sijaan yhteiskunta vaikuttaa pyrkimyksillään yksilöön turmelevasti. Rousseauin ajattelun ydin on lapsikeskeisyys, ei yhteiskuntakeskeisyys. Ulkopuoliset vaikuttamisyrietykset voivat vahingoittaa lapsen luontaista pyrkimystä hyvyyteen. Moraalinen arviointi merkitsee jälkimmäisen kannan mukaan yksilön itseohjautuvuutta ja riippumattomuutta muista, autonomiaa. Launonen nimittää näitä kahta moraalipedagogista virtausta ”yhteisöön mukautumiseksi” ja ”vapaaksi kansalaiseksi kasvamiseksi” (Launonen 2000, 28).

Launonen (2000, 35–36) esittää seitsemän erilaista tapaa ymmärtää eettinen kasvatus:

- 1) *Eettinen kasvatus on (tietoista) arvojen siirtämistä.* Lasten ja nuorten maailmankatsomukseen pyritään vaikuttamaan niin, että se suuntautuisi tietynlaisia arvovalintoja kohti. Tällöin oletuksena on, että yhteiskunnallisilla päättäjillä on selkeästi tiedostettuina ne käyttäytymisen ja ajattelun mallit, joita halutaan kasvatuksen avulla siirtää oppilaille. Vahvimmillaan tällainen käsitys sisältää oletuksen suhteellisen mekaanisesta tiedon ja arvojen siirtämisestä opettajalta oppilaalle.
- 2) *Eettinen kasvatus on arvoneutraalia kasvatusa, jossa oppilaat ohjataan keskustelemaan useista erilaisista näkemyksistä.* Opettajan tehtävä on olla sitoutumaton ja ilman tietoista vaikuttamisen pyrkimystä. Opettaja tukee erilaisten mielipiteiden esittämistä ja oppilaiden omaa prosessointia, jotta he löytäisivät itsenäisesti oman kantansa. Tämän näkökulman kannattajat olettavat ensiksikin, että nuoruusikäiset kykenevät suhteellisen itsenäiseen pohdintaan, ja toiseksi että ajattelussa voi tapahtua myös kehitystä ryhmän prosessin myötä.



- 3) *Eettinen kasvatus on arvojen selkiinnyttämistä.* Opettaja pyrkii selkiyttämään opiskelijoiden omia arvovalintoja ja ohjaamaan oppilaiden itseenäistä päätäntäkykyä ja itseohjautuvuutta eettisten valintojen suhteen. Tällöin asetetaan myös painoa sille, että oppijoiden omaa arvostelukykyä kunnioitetaan, ja samalla opettaja toimii eräänlaisena ”kättilönä” joka ohjaa kasvatettavia syvemmälle.
- 4) *Eettinen kasvatus on pohdinnan kehittämistä.* Oppilaiden eettis-moraalista harkintakykyä voidaan kehittää erilaisten simuloitujen tilanteiden avulla, ja käyttäen esimerkiksi toiminnallisia ja draamamenetelmiä. Tässä lähestymistavassa otetaan huomioon myös muiden kuin tiedollisten tekijöiden merkitys eettisen tajun kehittämisessä, ja erityisesti elämysten sekä tunteiden merkitys.
- 5) *Eettinen kasvatus on moraalisten perustelutaitojen kehittämistä.* Esimerkiksi Kohlbergin moraalikehitysteorian mukaan eettinen ajattelu kehittyy määrättyjen kehitysvaiheiden mukaisesti. Eettisen kasvatuksen tehtävänä on tämän ajattelutavan mukaan edistää oppilaiden moraalista ajattelua harjoittamalla päättely- ja perustelutaitoa.

Tavoitteena on kehittää eettistä ajattelua kohti korkeinta ajattelun tasoa.

- 6) *Eettinen kasvatus sisältyy kokonaisvaltaisesti koulutyöhön.* Eettistä kasvatusta voidaan sisällyttää eri oppiaineiden opetukseen, myös muiden aineiden opetukseen kuin elämäntutkimuksellisiin aineisiin. Tällä läpäisyperiaatteella voitaisiin eettiseen kehitykseen vaikuttaa laaja-alaisemmin kuin muutoin. Arvoja ei tällöin välttämättä tuoda julki, mutta arvot välittyvät osana kaikkea kasvatusta.
- 7) *Eettinen kasvatus on persoonallis-sosiaalista kasvatusta.* Eettis-moraalinen kasvatus on laajasti sosiaalisten taitojen, esimerkiksi tunne-elämän kehittämistä.

Olen nyt tuonut esille eräitä suomalaisessa keskustelussa esiintyneitä, eettistä kasvatusta koskevia luokitteluyrityksiä. Jotkut kiistävät koko moraalikasvatuksen olemassaolon turhana: tässä ääripäässä moraalikasvatus voidaan kieltää kokonaisuudessaan äärioliberalismin kautta, ja toisessa ääripäässä indoktrinoidaan ainoastaan tietyt arvot.

Pitkänen arvioi ja vertailee ansiokkaasti moraalikasvatuksen erilaisia koulukuntia ja näkökulmien painotuseroja seuraavassa:

”Toiset näkevät etiikan ja moraalin universaalina ilmiönä, jotkut puolestaan korostavat sen kulttuurisidonnaisuutta. Eroavaisuuksina on myös siinä pidetäänkö eettisiä arvoja pysyvinä vai nähdäänkö, että ne muuttuvat ajan mukana. Selviä eroja on siinä, korostavatko teoriat yksilöä vai yhteiskuntaa ja samoin kuin siinä, miten aktiivinen rooli oppilaalle annetaan eettisessä kasvatuksessa. Osa teorioista korostaa kognitiivisen kehityksen osuutta moraalikehityksessä ja toiset puolestaan korostavat tunnepuolta ja empatian merkitystä. Eroavaisuuksia on myös siinä nähdäänkö eettisen kasvatuksen toteutuvan parhaiten oman oppiaineen puitteissa vai nähdäänkö sen olevan kokonaisvaltaisesti läsnä opetuksessa, kasvatuksessa ja koulunpidossa”. (Pitkänen 1999, 26–27.)

## **Onko moraalikasvatukselle oikeutusta?**

Moraalikehityksen teorioista merkittävin on ollut *Lawrence Kohlbergin* teoria. Moraalin kehitys on tämän teorian mukaan yhteydessä ajattelun yleiseen kehittymiseen. Teoria esittää kolme moraalikehityksen päävaihetta asettaen painoa sille, kuinka moraalisia ratkaisuja perustellaan. Dosentti *Annukka Vainion* (2003) mukaan Kohlbergin kehitysteoria määrittelee kehityksen suunnan sellaiseksi, jossa ei-reflektiivistä ja kulttuurisidonnaista moraalijattelua pidetään kehittymättömänä ja vastaavasti kulttuurien yläpuolelle nousevaa ajattelua kehityksen huipuna. Kulttuuriset arvot ovat siten alempia, kehittymättömämpiä kuin universaalit moraaliset periaatteet. (Vainio 2003; Kohlberg 1983.)

Kognition eli ajattelun käsite viittaa ihmisen tietämistoimintoihin, kuten aistimis- ja havaitsemistoimintoihin, päättelyyn, intuitioon, mielikuvitukseen ja kaikkiin tiedollisiin toimintoihin. Kognitiiviset toiminnot auttavat ihmislajia sopeutumaan todellisuuteen. Kohlbergin mukaan lapsen kognitiivinen kehitys etenee vaiheissa, jotka edellyttävät määrättyä psykologista kypsyystasoa. Kehitysvaiheiden jär-

jestystä ei voi muuttaa eikä niitä voi ohittaa. Myös moraalikehityksen alueella Kohlbergin teoriassa oletetaan tietty ajattelun kehitysvaiheiden peräkkäinen järjestys ja samalla moraalikehitys on rinnakkainen loogisen ajattelun kehitykselle. Teorian mukaan lapsuusikää luonnehtii tottelemisen moraalit, jota seuraa lain ja järjestyksen seuraamisen moraalit. Korkeimmalla tasolla moraaliset periaatteet ovat autonomisia, omiksi periaatteiksi määriteltäviä perusteita. (Kohlberg 1983.)

Kohlbergin moraalikehityksen teorian rinnalla on myös muita, painotuksiltaan erilaisia teorioita (Vainio 2003; ks. myös Takala 1997). Esimerkkeinä Vainio esittelee *Elliott Turielin* ja *Richard Shwederin* moraaliteoriat. Vaikka Kohlbergin teoria on tunnetuin, kaikki tutkijat eivät jaa hänen käsitystään moraalin luonteesta. Kohlberg on kiinnostunut moraalisten tekojen perusteluista, ei teosta sinänsä. Turie-lin mukaan sen sijaan tekoja ja niiden perusteluja ei voida erottaa toisistaan. Shwederin mukaan puolestaan kaikille yhtenäistä, universaalit moraalit koodistoa ei ole olemassa. Myös käsityksissään moraalin kehittymisestä tutkijat eroavat toisistaan. Kohlberg ja Turiel katsovat, että moraalisen ajattelun kehityksellä on tietty yhteinen muotonsa kulttuurista riip-

pumatta ja että nimenomaan kulttuuriset säännöt ylittävät, universaalit moraalit on kaikkein kehittyneintä. Sen sijaan Shwederin mukaan moraalit käsitykset pohjautuvat kulttuurisiin käsityksiin. Siten esimerkiksi länsimainen moraalit pohjaa länsimaisen kulttuuritaustan moraaliseen perustaan, ja heijastaa ainoastaan länsimaisia arvoja. Vastaavasti Vainio esittää, että moraalit ei ole universaalit, ilman kontekstia oleva ilmiö. Kohlberginkin teoria on Vainion mukaan erään kulttuurisen koodiston, nimitäin ns. länsimaisen kulttuurin luoma konstruktio. (Vainio 2003).

Professori *Timo Airaksinen* (1993) on myös kritisoitunut Kohlbergin moraalikehityksen teoritaa. Airaksisen mukaan on esimerkiksi epäselvää, kuinka on mahdollitaa asettaa erityyppisiä moraalipäätte-lyn muotoja keskinäiseen paremmuusjärjestykseen, jolloin yhtä päätte-lyn muotoa pidetään kehittyneempänä kuin toista. Korkean moraalitason saavuttaminen ajattelun tasolla ei kerro vielä mitään todellisesta käyttäytymisestä. Pelkkä eettinen kehittyneisyys päätte-lyn tasolla ei ole oleellitaa, vaan myös että aito toiminta seuraa päätte-lyä. Uudemmassa keskustelussa esimerkiksi *Carol Gilligan* (1982) on esittänyt metodologista kritiikkiä. Gilliganin mukaan Kohl-

bergin käyttämät moraaliset dilemmat edellyttävät tietyyntyyppistä, lähtökohtaisesti itsekeskeistä moraalista toimijaa.

Räsänen (1993c) mukaan voidaan eritellä ”arvojen siirtämis-” ja ”arvojen selkiyttämiskoulukunta”. Ensin mainittu vetoaa esimerkiksi siihen, että on olemassa tiettyjä universaaleja arvoja, kuten esimerkiksi sellaisia, joita Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeusjulistus ilmentää. Jälkimmäinen koulukunta edustaa arvorelativistista näkemystä. Universaalia moraalikoodistoa ei voida antaa; eettiset arvovallinnat ovat kulttuuri- ja tilannesidonnaisia. Jälkimmäinen koulukunta korostaa enemmän yksilöllisiä valintaprosesseja, ensimmäinen koulukunta korostaa yhteisiä arvoja.

Kysymyksellä siitä, onko olemassa universaalia moraalialia vai onko moraalit relativistista, on huomattavia vaikutuksia koko eettiseen kasvatustajatteluun. Mille periaatteille kasvatust voidaan perustaa, jos yhtenäisiä moraalialia periaatteita ei ole? Yhtenäisen moraalikasvatustun sijasta joudumme tilanteeseen, jossa heterogeeniset arvot osana eettistä kasvatust ovat väistämättömiä. Launosen (2000) mukaan olemme ennen pitkää tilanteessa, jossa koulun koko eettisen kasvatustehtävän oikeutus voidaan asettaa

kyseenalaiseksi. Launosen mukaan samanaikaisesti, kun levitetään sanomaa pätevän moraalialin mahdottomuudesta, on koulu haastavan tilanteen edessä, kun vaaditaan kasvattamaan eettisesti vastuullisia ihmisiä. *Toisaalta esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistus edellyttää, että tietyt arvot ja periaatteet ovat universaaleja sekä ihanteellisia. Koska Suomi on sitoutunut tähän, voidaan kysyä, millä tavoin se ilmenee kasvatustessa.* Vastaavalla tavalla esimerkiksi kansainvälisyys- ja ympäristökasvatustessa vallitsee jonkinasteinen yksimielisyys kasvatustpäämääristä.

Räsänen (1993c) on tarkastellut eettisen kasvatustun oikeutust. Kuten aiemmin on jo todettu, arvoja välitetään koulukasvatustessakin tiedostamatta koulun käytänteiden ja piilo-opetustsuunnitelmi- en välityksellä. Koulu välittää siten aina arvoja, ollaanpa siitä tietoisia tai ei. Räsänen erittelee millaista vastustust eettinen kasvatust on saanut. Eettistä kasvatust on vastustettu monin eri perustein, ja vastustajia on hyvinkin erilaisten maailmankatsumusten edustajissa. ’Heidän joukossaan on kristittyjä, ateisteja, sosialisteja ja anarkisteja’, kirjoittaa Räsänen (emt. 10). Yhtenä vastustajien argumenttina näyttää olevan, että he epäilevät etiikan opettamista kaikille yhteisissä valtialn kouluissa. Tämä ei kuiten-

kaan välttämättä merkitse sitä, että he vastustaisivat itse etiikkaa. Toiseksi argumentti eettistä kasvatusta vastaan on se, että vastustajat epäilevät että etiikan opetus väistämättä johtaa indoktrinaatioon ja lapsen vapauden loukkaamiseen.

Vasta-argumentit voidaan jakaa epistemologisiin, individualistisiin, 'sosialistisiin', empiirisiin ja rakenteellisiin. Epistemologiselta pohjalta vastustavat esittävät, että koulun tehtävä on opettaa tietoa, joka on tieteellisesti perusteltua ja objektiivista. Etiikan opetus ei ole tälle alueelle kuuluvaa (mm. politiikan ja uskonnon ohella) ja siten sitä ei tulisi opettaa tieteellistä tietoa välittävässä koululaitoksessa. Individualistiset vasta-argumentit sisältävät yksilön vapautta korostavan hengen. Yksilö itse on kasvatuksen lähtökohta ja tätä yksilön itseohjautuvuutta tulisi kasvatuksessa suojella. Tämän käsityskannan mukaan ihminen on luontaisesti eettinen ja lapsi luonnostaan hyvä. 'Sosialistinen' näkökulma tähtää siihen että kouluopetus suuntautuu tiettyjen eettis-

ten arvojen suuntaisesti, ja että arvokasvatuksen tulee tähdätä laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden muuttamiseen. Empiirisen argumentaation kannattajat puolestaan väittävät, että koulussa tapahtuvalla eettisellä kasvatuksella ei voi kovinkaan suurta merkitystä yksilön kokonaisvaltaisessa moraalikasvatuksessa. Muut tekijät, kuten kaveripiiri ja harrasteet vaikuttavat yhtä lailla. Rakenteellisia vasta-argumentteja käyttävät viittaavat koulun manipuloivaan voimaan; esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman kautta välitetään väistämättä arvoja ja moraalikoodistoa. Tällaista pidetään tiedostamattomana lapsien indoktrinaationa.

Räsänen (emt. 12) tiivistää sanotun: "On mielenkiintoista, että osa vastustaa eettistä kasvatusta, koska katsoo koululla ja siellä tapahtuvalla kasvatuksella olevan suuri vaikutus yksilöön, osa taas siksi, ettei näe koulun eettisellä kasvatuksella olevan onnistumisen mahdollisuuksia ja sen olevan siten ajan haaskausta".



## Tutkimuksia nuorten arvomaailmasta

Tässä luvussa tarkastellaan viimeaikaisten suomalaisten tutkimusten valossa, millainen on suomalaisen koululaisen ja oppilaan arvomaailma, mitä nuoret itse ajattelevat eettis-moraalisista kysymyksistä sekä mitä arvoja he kannattavat.

### **Suuret ideologiat ovat kuolleet**

*Helena Helven* tutkimukset kuvaavat nuorten arvomaailmaa ja käsityksiä sekä niiden kehittymistä 1990-luvulla. Helven viimeisin teos *Arvo, muutos ja nuoret* (2002) käsittää ensinnäkin pitkittäistutkimuksen, jossa on seurattu samoja nuoria vuonna 1989 ja vuosina 1992–1993. Erillisenä vertailututkimusaineistona hänellä on ollut vuosina 1995–1996

joukko nuoria. Hän on tutkinut nuorten arvojen muutosta. Hän on tutkinut myös *Ronald Inglehartin* hypoteesia, jonka mukaan materiaaliset olosuhteet vaikuttavat asenteisiin ja arvoihin. Inglehartin mukaan ihmisten arvojärjestelmät ovat yhteydessä yhteiskunnan poliittis-sosioekonomisiin muuttujiin. Helven pitkittäistutkimuksen ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa nuoret olivat 16- ja 19-vuotiaita. Otoksen koko oli alkuvaiheessa 240, toisessa vaiheessa 165. Tutkimusryhminä oli joukko helsinkiläisiä ja pohjalaisia nuoria; tutkimusmenetelminä kyselylomake, sana-assosiaatio ja lauseentäydennystestit sekä asennetestit (vuonna 1989 myös haastattelu). Vertailuryhmänä on tutkittu vuosina 1995–1996 16- ja 19-vuotiaita nuoria, otoksen ollessa 457 hen-

kilöä. Tässäkin ryhmässä tutkittavat olivat sekä Helsingin seudulta että Pohjanmaalta. Vertailuryhmän suhteuttaminen pitkittäistutkimuksen aineistoon on mahdollistanut mm. sen seikan tutkimisen, mikä merkitys arvoihin on niillä yhteiskunnallisilla ja taloudellisilla muutoksilla, jotka Suomessa tapahtuivat 1990-luvun aikana.

Nykynuoret edustavat sukupolvea, joka poikkeaa elämäntavoiltaan, taloudelliselta taustaltaan ja käsityksiltään aikaisemmista sukupolvista. Suomalainen kulttuuri on pitkään ollut homogeeninen yhtenäiskulttuuri, joka on suhteellisen jatkuvalla taloudellisella kehityksellään kyennyt luomaan yhden maailman kilpailukykyisimmistä yhteiskunnista. Viimeisen kymmenen vuoden kuluessa Suomen tilanne on voimakkaasti muuttunut: olemme eläneet läpi yhden taloudellisen lamakauden, liittyneet Euroopan Unioniin ja siirtyneet yhteisvaluuttaan. Tiivistynyt taloudellinen yhteistyö on samanaikaisesti tuonut maahamme monikulttuurista erilaisuutta, ja tuonut haasteellisen tilanteen vankan yhtenäiskulttuurin yhteiskuntaan.

Helven tutkimukset suhteuttavat nuorison asenteellista ja arvojen muutosta selkeimmin nimenomaan taloudellisiin tekijöihin, mutta samalla tutki-

mus paljastaa jotakin siitä suuresta murroksesta, joka Suomessa on tapahtunut nimenomaan 1990-luvulla. Helven perusoletuksena on ollut että materialistinen tilanne vaikuttaa väistämättä arvoihin. Uskomusjärjestelmät ja talous ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa.<sup>3</sup>

Helven (2002) mukaan suuret ideologiat ovat väistyneet nuorten elämästä. Uskonto ja politiikka sisältävät annetun arvopohjan: ensimmäisessä pyritään antamaan ratkaisuehdotelmia transsendentiaalisista kysymyksistä, tai toisaalta kuten politiikassa, erilaisia ratkaisuyrityksiä yhteisten asioiden hoitamiseksi. Uskonnon ja politiikan merkityksen rapistuminen viittaa myös siihen, ettei näistä instituutioista etsitä enää auktoriteetteja, vaan ollaan vapaassa välitilassa, jossa omakohtaiset valinnat ovat määrääviä. Äänestysaktiivisuus on laskenut. Poliitiikan suhteen ollaan joko välinpitämättömiä tai kyllästyneitä.

Helven 1990-luvun aikana tekemissä tutkimuksissa näyttäisi siltä, että nuorilta puuttuvat selkeät

<sup>3</sup> Tämä suhde ei välttämättä ole yksisuuntainen determinaatiosuhde. Esimerkiksi Kääriäinen, Niemelä ja Ketola (2003) painottavat, että tämä suhde on monimutkainen vuorovaikutussuhde, jossa myös uskonto (ja todennäköisesti ideologiat yleisemminkin) on vaikuttamassa yhteiskunnan rakennemuutoksiin.

ydinarvot. Aatteettomuus näkyy selvästi. Nuorilla ei myöskään ole vaikeuksia omaksua relativistisia keskenään ristiriidassa olevia arvoja. (Helve 2002.) Voidaan toisaalta kysyä, mitä merkitsee käsite ”ydinarvot”. Onko kyseessä oletus, että jo nuoruusiässä ihmisellä tulisi olla suhteellisen ristiriidaton ja yhtenäinen oletusjärjestelmä, ja että toiminta noudattaisi sinällään tätä ilmaistua tai piilevää oletusjärjestelmää?

Kristillinen arvopohja on ollut perinteisesti suomalaisessa yhteiskunnassa vahva ideologia. Helven tutkimuksen mukaan kuitenkin vain harvalla on selkeästi kristillinen maailmankuva. Erilaiset uususkonnot ja muut maailmanuskonnot ovat saaneet jalansijaa Suomessa. Niiden vahvistuminen luo uudenlaisen tilanteen (Heino 2002). Näyttäisi kuitenkin siltä, että mikään uusi oppijärjestelmä ei sinällään ole saanut vallitsevaa asemaa. Moraalisia periaatteita perustellaan hyvin harvoin enää uskonnolla. Lisäksi uskonnollisuus on nykyisin yhä enemmän yksityisasia, nk. yksityisen alueelle kuuluva ilmiö.

Moraali on muuttunut nuorten keskuudessa osin myös tilannekohtaiseksi. Tässä heijastuu samankaltainen ajattelutapa kuin edellä mainitussa relativistisessa sekä-että-ajattelussa: ristiriitaisuutta eri va-

lintojen suhteen ei koeta ongelmaksi. Tilannekohtaisen moraalien mukaan moraalinen ratkaisu on sellainen ratkaisu, joka soveltuu kulloiseenkin tilanteeseen. Absoluuttista moraalista ratkaisua ei voi tehdä. Nuorten ryhmä ei kokonaisuudessaan edusta kuitenkaan tällaista relativistista asennetta arvoihin; myös muita asenteita löytyy.

Osa nuorista on ideologisesti kodittomia. Kodin ja koulun kasvattava merkitys on vähentynyt (Helve 2002). Ideologisia vaikutteita tulee formaalin oppimisen ulkopuolelta, lähinnä tiedonvälityksestä, globaaleista tietoverkoista ja kaveripiiristä. Myös monikulttuurisuus tukee väistämättä relativismin kehittymistä, koska pohjana ei enää ole homogeenisen yhteisön kulttuuri. Voidaan puhua myös postmodernista kulttuurisesta kodittomuudesta. Opetuilla käyttäytymismalleilla, perinteillä, ajattelu- ja toimintatavoilla, asenteilla, arvoilla ja moraalilla on ainoastaan suhteellinen merkitys. Kyseessä voi olla ”suuren kertomuksen” hajoaminen tai siirtymä kohti pieniä ideologisia toimintaryhmiä (ympäristön-suojelu, eläinaktivismi). Aikaisemmat sukupolvet ovat selkeämmin saaneet moraalisen pohjan kristillisestä arvomaailmasta. Nykyisen kulttuurin on sanottu perustuvan paitsi relativismiin myös narsis-



miin ja individualismiin. Vallitsevana arvona on itsensä toteuttaminen: keskittyminen itseen ja omien tarpeiden tyydyttämiseen. Ryhmän, kollektiivin, yhteiskunnan ja mahdollisesti myös perheen merkitys on vähäisempi kuin omat elämykset. Nykyaikaa luonnehtii hetkellisen elämuskulttuurin Zeitgeist. Samalla tulee esille välinpitämättömyys toisista, kyvyttömyys asettua toisen asemaan ja empatiaan. Siinä missä modernissa yhteiskunnassa oleellista oli fyysisten ja materiaalistien perustarpeiden tyydyttäminen (ruoka, vaatteet, asunto), postmodernissa kulttuurissa oleellisia ovat esteettiset, älylliset ja itsensä kehittämiseen keskittyvät arvot. (Helve 2002.)

Helven tutkimukset viittaavat siihen, että nuorten identiteetti ei ole pysyvä. Pirstoutunutta identiteettiä kuvaa esimerkiksi se, että nuoret eivät koe mitään ristiriitaa siinä, että voi samanaikaisesti olla kiinnostunut Guccin kengistä ja luonnonsuojelusta.

Helve referoi kirjoituksessaan edellä mainittua Ronald Inglehartin tutkimusta<sup>4</sup>. Tässä tutkimuksessa Suomi oli mukana 42 muun maan kanssa. Tutki-

muksen mukaan Suomi on arvoiltaan ”postmaterialistisin” kaikista tutkimuksen maista. Postmaterialismi liittyy postmoderniin maailmaan: postmaterialistiset arvot ovat kehittyneitä arvoja siinä mielessä, että niiden taustana on oltava suhteellisen vakaa taloudellinen hyvinvointi. ’Suomalaiset nuoret... ovat voineet tyydyttää materiaaliset tarpeensa’ (Helve, emt. 35). Jälkimaterialistiset tarpeet viittaavat esimerkiksi itsensä toteuttamiseen ja jälkimaterialistiset arvot esimerkiksi luontoon ja luonnonsuojeluun. Arvomaailmaltaan jälkimaterialistiset ihmiset ovat muita taipuvaisempia antamaan apua köyhille maille ja he ovat muita huolestuneempia esim. naisten oikeuksista.

Suomen taloudellinen kasvu on ollut maailmanlaajuisestikin hyvin nopeaa erityisesti tietoteknologian kehityksen myötä. Tällainen taloudellinen vauraus mahdollistaa tarvehierarkiassa enemmän ei-aineellisten, ns. henkisten arvojen kehittämisen ja niihin keskittymisen. Parin viime vuosikymmenen aikana on kasvanut uusi tietoteknologiasukupolvi. Suomen nuoriso on maailman parhaiten koulutettujen kärjessä. Suomalainen koulujärjestelmä on todettu olevan kansainvälisissä arvioinneissa maailman huippuluokkaa. Vaikka koulutustaso ja elintaso

<sup>4</sup> *Modernization and Postmodernization – Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies* 1997. Tämä pitkittäistutkimus juontaa juurensa jo 1970-luvulta. Oros edustaa Inglehartin mukaan 70 %:a koko maailman väestöstä.

ovat korkeita, on maassamme kuitenkin korkea työttömyys.

Helven (2002) mukaan nuorten äänestysaktiivisuus ja osallistuminen puoluetoimintaan on heikkoa. Nuoret ovat kiinnostuneita epätavanomaisesta vaikuttamisesta, kuten kansalaisjärjestöissä toimimisesta ja suoran toiminnan ryhmistä. Tämä sukupolvi on kansainvälisempi kuin mikään aikaisempi, mutta toivottomampi omasta tulevaisuudestaan kuin edeltäjänsä. Samalla huumeiden käyttöä koskevat asenteet ovat lieventyneet. Kansainvälistymisen myötä huumeet tulevat väistämättä tutuiksi ja asenteet kokeiluja kohtaan ovat selvästi höllentyneet.

Nuorten asenteet työttömyyttä kohtaan ovat muuttuneet. Työllistymistä ei pidetä enää ehdottomana ja tavoiteltavana arvona, ja työttömyys on sinällään hyväksyttävä asia. Työttömyys ei enää ole häpeä. Nuorten työllistyminen on pätkä- ja projektiluontoista, kuten muillakin ikäryhmillä. Nuorten asenteet työttömyyttä kohtaan ovat varsin vapaa-mieliset; työtä ei pidetä enää kaikilta osin ihmisen ”onnistumisen” mittana. Ilman työtä oleminen on hyväksyttävää eikä alenna ihmisen arvoa. Jos toimeentulo on turvattu, itse työttömyydessä ei ole nuorten mielestä mitään pahaa. Kuitenkin iän kart-

tumisen myötä kielteisyys työttömyyttä kohti kasvaa. (Helve 2002, 83.)

Helven (2002) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien välillä on selviä eroja useissa maailmankuvaan ja arvoihin liittyvissä käsityksissä. Tytöt edustavat pehmeämpiä arvoja kuin pojat. Helven tutkimuksessa ilmeni myös asuinpaikasta johtuvia eroja pääkaupunkiseudun ja Pohjanmaan nuorten kesken. Helsinkiläiset nuoret olivat useimmiten liberaaleja ja vähemmän uskontoon sitoutuneita kuin pohjanmaalaisnuoret.

Seuraavassa käsitellään Helven tutkimusta vuosien 1995–1996 tulosten osalta. Tutkimuksessa arvioitiin nuorten eettisiä ja moraalisia kannanottoja. Tällöin arvioitiin nuorten suhtautumista kehitysapuun, työttömyyteen, sairaisiin, vammaisiin ja huono-osaisiin, sosiaaliturvan väärinkäyttäjiin, aseistakieltäytyjiin ja röyhkeään pärjäämiseen yhteiskunnassa. Helven mukaan nuoren oma huono taloudellinen tilanne vähentää myönteisyyttä ja jyrkentää kielteisyyttä huono-osaisia kohtaan. Erityisesti tämä näkyi Suomessa laman aikana 1990-luvun alussa. Taloudellisessa laskusuhdanteessa nuorten keskuudessa voimistui itsekkyyden moraali. Taloudellinen heikentyminen koventaa itsekästä suhtautumis-

ta huono-osaisia kohtaan. Epäsuorasti tämä tulos voi tukea Inglehartin esittämää hypoteesia siitä, että taloudellisilla suhdanteilla on vaikutusta arvoihin (Helve 2002).

Mielenkiintoista on, että nuorten asenteissa on samanaikaisesti havaittavissa kovia ja pehmeitä arvoja. Esimerkiksi kehitysavun suhteen noin puolet nuorista katsoo, että sitä ei pitäisi lisätä, jos kotimaassa on avun tarvetta. Samalla melkein 70 % katsoo myös, että ”sosiaalietuuksien väärinkäyttäjii hyysätään maassamme liikaa”. Noin 60 % katsoo, että ”elintaso maassamme on niin korkea, että meillä pitää olla varaa huolehtia nykyistä paremmin työttömistä, sairaista, vammaisista ja muista huono-osaisista lähimmäisistämme”. Toisaalta on kiintoisaa, että nuorten mielipide nyky-yhteiskunnasta on se, että on oltava röyhkeä pärjätäkseen (57 % on tätä mieltä).

Nuorilla yksilönvapaus on merkittävä arvo (93 %). Yksilöllistä määräysvaltaa on kuitenkin yli 60 %:n mukaan liian vähän. Samalla kun nuorten mukaan yksilön määräysvaltaa tulisi laajentaa, he kuitenkin kaipaavat vahvaa johtajaa, joka palauttaisi yhteiskunnan kurin ja järjestyksen. Tällaisen vahvan johtajan rinnalla tärkeäksi arvoksi nousee huo-

lestuneisuus Suomen ympäristöön ja luontoon liittyvistä tekijöistä (89 %). Poliitiikkaan liittyy varsin kielteisiä mielleyhtymiä: 56 % nuorista ei enää usko siihen, on kyynistynyt; vain muutama prosentti pitää sitä myönteisenä asiana. Nuorilla (40 %) on neutraali asenne politiikkaan. Mielenkiintoista on, että vaikka nuoret samanaikaisesti ovat menettäneet uskonsa politiikkaan, he samalla kuitenkin etsivät vahvaa auktoriteettia johtajaksi, ja samalla yksilönvapaus on heillä tärkeä arvo. Tasa-arvo on nuorille tärkeä tai hyvin tärkeä arvo (88 %). Suurin osa nuorista on valmis kannattamaan tasa-arvoa, mutta tässä on nähtävillä ristiriitaisuutta. Esimerkiksi nuorista 60 % katsoo, että tuloja tulee jakaa paremmin toimeentulevilta huono-osaisille, mutta näistä vain hiukan yli puolet oli valmis ajatukseen, että saavutetuista eduista voisi tinkiä huonompiosaisten hyväksi.

Vaikka Helve (2002, 19) esittää, ettei nuorilla näyttäisi olevan selkeitä perusarvoja, hän on kuitenkin kyennyt tiivistämään nuorten asenneulottuvuuksia eri faktoreille. Vuosina 1995–1996 kerätyn aineiston perusteella ulottuvuuksia on muotoutunut kuusi (Helve 2002, 214):

- 1) humanistit/tasa-arvon kannattajat,
- 2) konservatiiviset traditionalistit,
- 3) vihreät,
- 4) passiiviset kyynikot,
- 5) kansainväliset globalistit ja
- 6) rasistit.

*Humanistisesti ajattelevat tasa-arvonkannattajat* korostivat naisten ja miesten välisen tasa-arvon merkitystä. Heidän asenteensa maahanmuuttajia kohtaan oli hyvin suvaitsevainen; heidän ajattelutapansa oli monikulttuurinen. Yksilönvapautteen ja haluun elää yksilöllinen elämä uskottiin tässä ryhmässä yleisesti. Nämä tutkittavat olivat valmiita myös tinkimään omasta elintasostaan, jotta ympäristönsuojelua voitaisiin tehostaa.

Toiselle ryhmälle, *konservatiivisille traditionalisteille*, yksi tärkeimpiä arvoja oli perhe. He eivät myöskään hyväksyneet lapsiperheissä tapahtuvia avioeroja. Avioliiton tulisi kestää koko eliniän; näiden nuorten mielestä avioeron saaminen on nykyisin liian helppoa. Tämä ryhmä kunnioittaa yleisesti hyvin perinteisiä arvoja. Mielenkiintoinen piirre on myös, että tämä nuorisoryhmä kaipaa voimakkaita ja autoritaarisia johtajia, jotka kunnioittavat ”oikeita arvoja”.

*Vihreän arvomaailman omaksuneet nuoret* ovat ydinvoiman vastaisia. Heillä ei ole kovinkaan myönteinen asenne elintason nostamisen suhteen. Aineellinen ja materialistinen elintaso ei ole heille tärkeitä. Vihreät ovat huolestuneita henkisestä pahoinvoinnista materialismin seurauksena. Tämä ajattelutapa heijastelee myös tiettyä tieteellis-teknologisen kehityksen kriittistä arviointia. Rauhantyö, aseistakieltäytyjien kunnioittaminen ja kehitysavun arvostaminen kuuluvat tähän kategoriaan.

Yhteiskunnallisesti *passiivis-kyyniset nuoret* olivat menettäneet uskonsa siihen, että kansalaisten mielipiteillä olisi painoarvoa. He eivät usko enää puolueisiin eivätkä puolueiden kautta tapahtuvaan vaikuttamiseen. He eivät myöskään identifioitu mihinkään poliittiseen ryhmään. Tämän nuorisoryhmän keskuudessa ei juurikaan ole luottamusta yhteisten asioiden hoitoon.

*Kansainvälisten globalistien* ryhmä kannattaa monikulttuurista Suomea; he näkevät ulkomaalaiset myönteisenä resurssina. He eivät pidä suomalaisuutta etuoikeutena. He orientoituvat kansainväliseen, rajat ylittävään maailmaan<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Rasistien ryhmää Helve ei tarkemmin erittele.

On mielenkiintoista suhteuttaa Helven tutkimustuloksia kahteen viimeisimpään tutkimukseen. Ensimmäisessä näistä on arvioitu suomalaisten 18-30 vuotiaiden arvoja ja asenteita (Helsingin Sanomat 2004b). Suomen Gallupin tekemässä, Helsingin kaupungin tietokeskuksen ja Helsingin yliopiston teettämässä tutkimuksessa on iältään nuoria ja aikuisia pääkaupunkiseudun asukkaita (N = 600). Näyttää siltä, että arvot ovat selvästi koventuneet 2000-luvun alkupuolella. Suurin osa tutkituista (71 %) katsoo, että jokainen on oman onnensa seppä ja että suomalaisen yhteiskunnan tulisi perustua kovalle kilpailulle. Yleisesti ottaen tutkitut kannattivat markkinoistumisen vahvistamista yhteiskunnassamme.

Oman lisänsä suomalaisten arvomaailman tutkimukseen antaa toinen uusi tutkimus (Helsingin Sanomat 2004c) jossa suomalaisten yleisen arvomaailman todetaan olevan hyvin lähellä peruseurooppalaista arvopohjaa. Tasa-arvoisuus sekä toisista huolehtiminen ovat tärkeitä. Tutkimuksessa on ollut mukana myös 15-vuotiaita nuoria.

## **Nuoret kiinnostuneita politiikasta, eivät toiminnasta**

Myös *Heikki Ervasti* (1999) on tutkinut nuorten arvoja ja asenteita. Otos on ollut laaja (N = 1707). Sen muodostivat turkulaiset 14–18-vuotiaat nuoret. Otoksessa oli mukana niin ammattiin opiskelevia nuoria, lukiolaisia kuin peruskoululaisia. Tutkimus on toteutettu vuonna 1999.

Ervastin tulokset eivät tue väitettä, että nuoret olisivat passivoituneet poliittisesti. Peräti 70 % tutkituista nuorista seurasi tiedotusvälineistä poliittisten ohjelmien tarjontaa. Samoin lehtien poliittista kirjoittelua seurataan huomattavasti (noin 60 % nuorista). Yli puolet kertoo myös keskustelevänsä politiikasta kotona, ja yli 60 % keskustelee politiikasta koulussa. Puolet nuorista osallistui poliittiseen keskusteluun myös kaveripiirissään. Asennoitumisesta politiikkaan kertoo se, että nuorten mielestä politiikka on tärkeää (65 %), vaikkakaan se ei ole mielenkiintoista. Ervasti toteaa, että ”tutkimuksen tulokset eivät tue käsitystä, jonka mukaan politiikka ei kiinnostaisi nuoria” (1999, 13). Sen sijaan nuorisoryhmän sisällä esiintyi eroja poliittisessa aktiivisuudessa. Koulutustausta ja vanhempien sosioeko-

nominen asema selittävät tätä aktiviteettia. Mitä korkeampi koulutusaste ja yhteiskuntaluokka, sitä aktiivisempi nuori on.

Myös kansainvälisessä *CIVIC*-tutkimuksessa todettiin, että suomalaisilla nuorilla näyttää olevan hyvät yhteiskunnalliset perustiedot ja -valmiudet verrattaessa heitä muiden maiden nuoriin. Samanaikaisesti he ovat kuitenkin toiminnallisesti syrjäytyneitä ja passiivisia (Suutarinen 2002).

Ervastin tutkimuksen mukaan nuorilla ei ollut ongelmia puolueen valinnassa; yli puolet vastaajista piti sitä helppona tehtävänä. Lisäksi nuoret pitivät itsestään selvyutenä sitä, että äänestäminen kannattaa (yli 70 % vastanneista). Sen sijaan poliitikkojen ja puolueiden luotettavuutta epäillään. Kansalaistottelelemattomuuden, nk. suoran toiminnan suhteen esiintyi suurimmalla osalla tutkittavia epätietoisuutta sen oikeutuksesta. Suoraan toimintaan ei haluta osallistua. Esimerkiksi turkistarhaiskuihin suhtaudutaan kielteisesti. Tulosten yhteenvedossa Ervasti toteaa, että nuoret luottavat yhä edelleen poliittiseen järjestelmään, mutta skeptisesti. Tarkemmassa kuvailevan analyysin tulokinnassa Ervasti toteaa, että puolueisiin ja poliitikkoihin liittyvä skeptisyys näyttää olevan yhteydessä kansalaistottele-

mattomuuden kannattamiseen. Tällaisen suoran toiminnan kannattajia on nuorista vain hyvin pieni vähemmistö (Ervasti 1999, 23).

Noin 60 % nuorista ei katso kuuluvansa poliittisesti mihinkään pääaatesuuntaan, muut arvioivat itsensä oikeisto–vasemmisto-skaalalla jompaankumpaan leiriin. Tutkimuksessa oli arvioitu myös individualismi–kollektivismi-väitteiden hyväksymistä. Kollektivistinen väite oli esimerkiksi ”On tärkeätä, että kaikille kansalaisille tarjotaan yhtäläiset lähtökohdat edetä elämässä”. Tutkituista nuorista 90 % pitää tätä väitettä oikeana. Väitteestä ”Yhteiskunnassa menestyvien vahvojen ryhmien velvollisuus on huolehtia myös heikompien hyvinvoinnista” yli 70 % tutkituista nuorista oli samaa mieltä. Väitteessä ”Jokainen on oman onnensa seppä” nuorten keskuudessa oli enemmän hajaannusta. Noin 40 % hyväksyi tämän väitteen, loppujen ollessa joko epävarmoja tai päinvastaista mieltä. Ervastin tulokset osoittavat että ainakin periaatteellisella tasolla nuoret ovat solidaarisia heikompia kohtaan.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Tässä yhteydessä on kuitenkin huomattavat kaikkein viimeisimmät tutkimustulokset. Kuten jo aiemmin on viitattu (Helsingin Sanomat 2004b), pääkaupunkiseudun 18–30 vuotiaista peräti 2/3 hyväksyy väitteen, että suomalaisessa yhteiskunnassa jokainen on oman onnensa seppä. Tässä tutkimuksessa ikäjakauma ei ole vastaava kuin Ervastin tutkimuksessa, joten nämä kaksi tutkimusta eivät ole kuitenkaan suoraan verrannollisia.

Tutkimuksessa arvioitiin nuorten piileviä arvoja antamalla nuorille laadittavaksi ”budjetti”. Sen avulla pyrittiin arvioimaan sitä, mitkä asiat yhteiskunnassa ovat nuorten arvolistalla kärjessä. Kolme aluetta, joihin annettiin eniten budjettivaroja, olivat *työttömyyden hoito, ympäristöhoito ja maanpuolustus*. Kaikkein vähiten varoja nuoret antaisivat kulttuuriin. Nuorten arvoja lähestyttiin myös toisesta, uhkien ja pelkojen suunnasta. Nuorilta kysyttiin, mitkä ovat suurimpia huolenaiheita tulevaisuudessa. Eniten nuoria huolestutti vakavien sairauksien leviäminen, ympäristön tuhoutuminen, köyhyys ja nälänhätä. Huomattavaa on, että molemmin tavoin selvitettyä ympäristöhoito on merkittävässä asemassa, ja että erityisesti esille nousivat taloudellinen hyvinvointi ja sen oikeudenmukainen jakaminen (Ervasti 1999, 31–33).

Tutkitut nuoret olivat ylpeitä suomalaisuudestaan. Samanaikaisesti he olivat pakolaisvastaisia. Nuorista 57 % oli sitä mieltä, että pakolaisia ei pitäisi ottaa vastaan nykyistä enempää. Täysimittainen rasismi, jota mitattiin esimerkiksi väitteellä että rotujen kesken on olemassa älykkyyseroja, on suomalaisnuorten keskuudessa harvinaista (noin 20 %). Kuten Helena Helven edellä käsitellyssä tut-

kimuksessa, myös Ervastin selvityksessä siis kyettiin erottamaan nuorten joukko, jolla oli rasistisia asenteita.

Hiukan yli puolet nuorista katsoi, että itsensä elättäminen työnteolla on tärkeää. Tutkittujen turkulaisnuorten asenteet työttömiä kohtaan eivät olleet kovat. Väitteen ”Työttömyys ei ole paha, jos toimeentulo on muuten turvattu” kanssa oli samaa mieltä 46 %. Esimerkiksi sosiaalietuuksien nauttaminen ei nuorten mielestä ole millään tavoin häpeällistä (yli 60 % tätä mieltä). Tämä tulos on samansuuntainen Helven tulosten kanssa. Toisaalta noin puolet katsoi, että töitä kyllä saa, jos yrittää tarpeeksi.

Nuoret eivät kuitenkaan ole valmiita tinkimään omasta elintasostaan, vaikka se parantaisi työttömyyttä. Tämäkin tulos on samansuuntainen Helven tutkimustulosten kanssa. Periaatteellisella tasolla nuoret ovat solidaarisia, mutta käytännön tasolla ei.

Kuten aiemminkin on viitattu, ympäristöongelmat askarruttavat nuoria. Ervastin tutkimuksessa ympäristöasenteita tutkittiin monella väitteellä ja tulokset olivat samansuuntaiset. Esimerkiksi väitteestä, että yritykset, jotka saastuttavat luontoa tulisi veroin ja maksuin pakottaa vähentämään saastuttamista, oli yli 80 % samaa mieltä. Myöskään nykyi-

siä ympäristöhaittojen torjuntakeinoja ei pidetä riittävinä. Sen sijaan kun kysyttiin sitä ovatko nuoret valmiita tinkimään hyvinvoinnista ympäristönsuojelun kustannuksella, luvut alkavat pienentyä (hiukan yli 40 % samaa mieltä). Omasta elintasostaan ympäristön vuoksi tinkijöitä on nuorista noin 46 % eli alle puolet.

Kun kysytään ympäristökysymyksiä käytännön tasolla, esimerkiksi kysymyksellä miettivätkö nuoret ympäristöä ostaessaan tuotteita, yli 40 % ei tällöin mieti ympäristöä lainkaan. Tuotteiden valinnassakaan ei ympäristöystävällisyys juuri paina. Näyttäisi siis siltä, että ”vihreys” ja ympäristöystävällinen ajattelutapa ovat enemmänkin ideoita kuin käytännössä tehtäviä valintoja (Ervasti 1999).

Nuoret eivät ole myöskään kovin luottavaisia tieteen ja teknologian kehitykseen (vain noin 40 % uskoi tähän). Nuoret olivat myös epä tietoisia siitä, edellyttääkö ympäristöongelmien ratkaiseminen talouskasvua. Ympäristönsuojelua lähenevä seikka on asenne eläinten oikeuksiin. 2/3 turkulaisnuorista pitää eläintensuojelua tärkeänä. Myös eläinkokeita vastustetaan, ja erityisesti näitä kokeita kosmeettisten aineiden testaamiseksi. Sen sijaan turkistarhaiskut koetaan moraalisesti arveluttaviksi. Kaikesta

teorian tasolla tapahtuvasta eläintensuojeluun liittyvästä ymmärryksestä huolimatta tällainen arvofilosofia ei näy käytännön tasolla: ”eläinten hyväksikäyttöä ei mietitä käytännön tasolla” kuten kirjoittaja toteaa. Moraalista toimintaa esimerkiksi välttämällä syömistä pikaruokaketjuissa ei juuri ole: vain 17 % tutkituista kertoi välttävänsä tätä ideologisista syistä (Ervasti 1999, 67–68).

### **Nuorten oikeustaju koetuksella**

*Merja Ikonen-Varila* (2000) käsittelee metateoreettisessa, moraalikasvatusta pohtivassa artikkelissaan nuorten oikeustajua. Artikkelin alussa on viittaus mielenkiintoiseen suomalaiseen tutkimustulokseen siitä, että kerrottaessa nuorille (12–13-vuotiaille tytöille) tarina, jossa kysyttiin syyllistä tupakka-askin varkauteen, yli 50 % nuorista piti syyllisenä sitä henkilöä, jolta varastettiin, koska hän oli itse antanut tilaisuuden varkauteen. Tavanomainen tai tyyppillinen moraalinen ajatteluhan pitää moraalisesti vastuussa olevina niitä, jotka varastavat, ei uhria.

Ikonen-Varilan mukaan koulu ei pysty valvomaan normeja, joita se periaatteessa tukee: esimerkiksi on havaittu että yli puolet oppilaista oli osallis-



tunut toisen kiusaamiseen. Kuitenkin vain hyvin harvat jäävät kiinni normien vastaisesta toiminnasta. Peräti 86 % oppilaista piti koulun normien rikkomista normaalina; yleisen lain rikkomista piti normaalina noin puolet yhdeksäsluokkalaisista.

Omien laittomien tekojen moraaliset tulkinnat jäävät puutteelliseksi: tulkinnoissa korostuvat ne riskit, joita toiminnasta voisi olla itselle, mutta perusteluissa ei kyetä lainkaan ottamaan suhdetta siihen, mikä on uhrin asema. Psykologisesti nuorten näpistelyt ja vastaava toiminta voidaan tulkita kehityskauteen liittyvänä ohimenevänä ilmiönä. Ikonen-Varilan mukaan nuorten oikeustaju esimerkiksi edellä esitetyssä varkausesimerkissä osoittaa ”oikeustajun kummajaista”, joka saattaa heijastaa yhteiskunnassamme muutoinkin meneillään olevaa normiston väljentymistä.

Ikonen-Varila pohtii myös sitä, mitä koulu voi tehdä lasten ja nuorten moraalisten taitojen kehittämiseksi. Ensisijainen sosialisointilähde on primäärikasvattajana koti. Koululla on sekundaarinen joskin tärkeä tehtävä. Koulun merkitys voi olla enemmänkin ongelmanratkaisun ja käyttäytymisen tiettoisten valintojen vahvistaminen. Kirjoittajan mukaan koulu onnistuu tässä pyrkimyksissään sietä-

mällä vain nollatoleranssia moraalittomuuden suhteen. Yleispätevänä ohjeena hän pitää luottamusta toiminnan kieleen, ei sanoihin. Mallivaikutukset ja koulun henkilökunnan teot ovat konkreettisempia kuin yleiset periaatteet. Moraalis-eettiset taidot ovat sosiaalisia taitoja, ja siten ihmissuhteet, niiden johdonmukaisuus ja ihmissuhteissa syntyvät tunteet ovat tärkeitä eettis-moraalisen alueen kehittymiselle. Sosiaalipsykologien ilmiöiden huomioiminen oikeustajuun liittyvissä kysymyksissä, samoin kuin lapsen ja nuoren kehitysvaiheen huomioiminen, ovat oleellisia.

Ikonen-Varila kertoo mielenkiintoisen analogisen esimerkin siitä, kuinka myös aikuiset ovat moraalikäsitteissään varsin joustavia. Esimerkiksi tilanteessa, jossa huomaamme kaupan kassan veloittaneen meitä liian vähän ostaessamme jonkun tavaran, voimme käyttää hyvinkin erilaisia strategioita perustellessamme itsellemme, että tästä ei pidä huomauttaa (esim. neutralisoimalla itsemme osuuden sijoittamalla vastuun myyjälle; kieltämällä vahingon suuruus kaupalle tms.). Itse asiassa näitä samoja perusteluja ovat käyttäneet ne nuoret, joista esimerkki oli aiemmin tässä kappaleessa (jossa nuoret syytivät tupakan varastamisesta uhrin huolimatto-

muutta). Aikuisten ja nuorison välillä ei siten itse asiassa ole suurtakaan eroa eettisissä perusteissa, ainakaan joissakin kysymyksissä.

### **Nuoret suvaitsevaisia mutta kuolemanrangaistuksen kannalla**

Parissakymmenessä maassa tehdyssä tutkimuksessa *Peace test* (2003) tulokset osoittavat, että suomalaisten nuorten asenteet ovat 2000-luvulla kovenemassa. Kysely on ollut laaja, siihen osallistui yli 500 nuorta Helsingistä, Kuopiosta, Tampereelta ja Oulusta. Peace Test -kyselyssä tutkitaan koululaisten ja yliopisto-opiskelijoiden asenteita väkivaltaa, rasismia, ihmisoikeuksia ja sotaa kohtaan. Projekti on aloitettu vuonna 1998, jolloin mukana on ollut seitsemän maata. Tämän jälkeen on mukana ollut vaihtelevasti parikymmentä maata eri puolilta maapalloa. Kansainvälisesti projektia koordinoidaan Yhdysvalloista Teksasin yliopiston kansanterveystieteen laitokselta. Kyselyn tuloksia verrataan sekä maiden sisällä että eri maiden kesken. Tavoitteena on tehdä tutkimus säännöllisin väliajoin, joka mahdollistaisi tulosten arvioinnin jatkuvana asennemittarina.

Vuonna 2003 raportoidussa tutkimuksessa arviointiin neljää osa-aluetta: asenteita sotilaallista voimankäyttöä, tappamista, suvaitsevaisuutta ja ihmisoikeuksia kohtaan (ns. rauhan-, armo-, suvaitsevaisuus- ja oikeustesti). Yli puolet suomalaisnuorista kannattaa kuolemanrangaistusta. Tästä huolimatta suomalaisnuoret ovat kärkipäässä suvaitsevaisuuden suhteen. Rasismia vihjeellisesti osoittava kysymys (”Samalla asuinalueella tulisi asua ihmisiä, jotka kuuluvat samaan rotuun tai kansalliseen ryhmään”) ei saanut nuorten keskuudessa kannatusta, ei myöskään seksuaalisen suuntautumisen perusteella omille asuinalueilla eristäminen. Peräti 89 % suomalaisnuorista pitää köyhyyden, kodittomuuden ja nälän poistamista tärkeänä ihmisoikeuskysymyksenä. Nuoret kunnioittavat myös demokraattisia väyliä ihmisoikeuksien puolustamisessa: lainsäädännön ja tuomioistuinten tehtävä on ihmisoikeuksien puolustaminen. Naisten ja miesten palkkauksen samanvertaisuutta kannatti 2/3 vastaajista.

65 % nuorista oli sitä mieltä, että jokaisella ihmisellä on samat perusoikeudet huolimatta siitä, mitä he ovat tehneet. Vain 5 % suomalaisnuorista kieltää perusoikeuksien olemassaolon. Mitkä sitten on lueteltavissa perusoikeuksiksi suomalaisnuorten mie-

lestä? Ensimmäiseksi mieleen tulivat oikeus mielipiteenvapauteen, yksilölliseen koskemattomuuteen ja oikeus äänestää. Samoin kuin Helven tutkimuksessa, Helsingissä asuvien nuorten asenteet ovat suvaitsevampia kuin muualla asuvien nuorten. Tytöt ovat poikia suvaitsevampia ja pehmeämpiä arvoiltaan (Peace test 2003).

Edeltävän kerran Peace Test on tehty Suomessa 2002. Otos ei tuolloin ole ollut edustava ja tuloksiin on suhtauduttava varauksella. Kirjoittajien mukaan suomalaisnuorten tulokset ovat kuitenkin suuntaa-

antavina kiinnostavia. Erot amerikkalaisnuorten ja suomalaisnuorten välillä ovat joissakin kysymyksissä merkittäviä. Esimerkiksi suomalaisnuorista vain harva (21 %) kannattaa sodan aloittamista, jos muut kansakunnat uhkaavat maan taloudellista turvallisuutta; amerikkalaisnuorilla vastaava luku oli yli puolet, 64 %. Verrattaessa (suuntaa-antavia) vuoden 2002 ja vuoden 2003 tuloksia suomalaisnuorten asenteet ovat jo näin lyhyessä ajassa jonkin verran koventuneet.



## Koulu moraalikasvattajana

### Opetussuunnitelmat ja konstruktivistinen relativismi

*'... tutkimustulosten mukaan... lasten havaitsemisen, ongelmanratkaisun ja ajattelun on havaittu nopeutuneen.'*  
(Punamäki 2003).

Kuten esimerkiksi Leevi Launonen on todennut, opetussuunnitelma on monin tavoin sidoksissa etiikkaan ja arvoihin (Launonen 2000, 56). Opetussuunnitelmat heijastavat oman aikansa arvoisältöjä ja ajassa vallitsevia käsityksiä kasvatuksesta ja sen tavoitteista. Se, että päätetään millaisia aineita, taitoja, tietoa koulussa opetetaan ja missä määrin, on itsessään perustava arvovalinta. Suunnitelmien laatijat joutuvat ottamaan kantaa kasvatustavoitteisiin ja ihmiskäsityksen tasolla ihmisideaalin käsitteeseen –

mikä on se ihanne, jota kohti yhteiskunnassa tulisi kouluopetuksen lasta ja nuorta ohjata. Opetussuunnitelmista käy ilmi joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti, mihin tähdätään, tavoite joka heijastaa kulttuurisia arvoja, aatteita ja ideologioita.

Toinen näkökulma opetussuunnitelmiin on se, että ne voidaan jättää pitkälti koulujen vastuulle. Arvokeskustelu opettajien ja vanhempien kesken voi muotoutua tällöin hyvinkin haasteelliseksi (Launonen & Pulkkinen 2004).

Yhtäältä arvopohja on aina yksilöllinen, mutta sillä on myös yhteisöllinen ulottuvuutensa. Yksilö sosiaalistetaan tiettyihin arvoihin; kasvatuksella ja koulutuksella on määrätty arvopohja, johon yhteiskunnassa on sitouduttu. Kasvatukseen sidottu arvopohja pyritään tietoisesti välittämään uudelle suku-

polvelle. Koulujen opetussuunnitelmissa tuodaan esille tietty arvopohja, joiden noudattamiseen opettajien odotetaan sitoutuvan. Tämän lisäksi muu epävirallisempi oppiminen esimerkiksi ystävien ja internetin kautta sekä kotikasvatus vaikuttavat nuoren kehittyvään maailmankuvaan. Opetussuunnitelmissa arvopohjaa on pyritty selkiyttämään, mutta kehittyvän ihmisen saamat muut vaikutteet kilpailevat näiden tietoisien sosiaalistamisen vaikutteiden kanssa. Nuoret ovat avoimesti monenlaisten epävirallisten vaikutteiden kanssa tekemisissä.

Eri arvonäkemykset johtavat erilaisiin käsityksiin ja painotuksiin opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma on ohjeellinen asiakirja, ja sen toteuttamiseen vaikuttaa opettajan toiminnan taso: millä tavoin ja kuinka pitkälle hän omassa opetustyössään haluaa ja kykenee luomaan todeksi opetussuunnitelman arvoja.

Leevi Launosen (2000) mukaan opetussuunnitelma heijastaa muun muassa seuraavia arvovalintoja: kulttuuriperinnön siirtämistä, lapsikeskeisyyttä, yhteiskunnallista rekonstruktiota tai taloudellisteknistä intressiä. Nämä eri intressit ovat vaihdelleet suomalaisissa opetussuunnitelmissa kulloisenkin ajanhangen mukaan.

Launonen on analysoinut tutkimuksessaan (2000), miten koululaitos on eri historiallisissa vaiheissa omaksunut erilaisia eettisen kasvatustajattelun muotoja. Launonen jakaa kehityksen viiteen kauteen: ensimmäinen vaihe (1860–1920) heijastaa vielä uskoa universaaliin, objektiiviseen moraaliiin. Toisessa vaiheessa (1920–1944) näkyy vielä eettiseen objektivismiin uskomisen, mutta toisaalta jo siitä irtaantumista. Kolmannessa vaiheessa (1944–1970) luovuttiin selvästi eettisestä objektivismista. Neljännellä ajanjaksolla (1970–1994) sekä vielä vahvemmin viidennessä vaiheessa (1994–1999) on painotettu yksilöllisyyttä ja moniarvoisuutta. Yhtenäisen arvomaailman korostamisesta on selkeästi luovuttu. Muutos kuluneen sadan vuoden aikana on kulkenut pois päin universalismista kohti yksilöllisyyden korostamista. Tämä on Launosen mukaan samalla tarkoittanut heterogeenisen moraalikasvatuksen nousua aikakautemme johtavaksi pedagogiseksi suuntaukseksi.

Myös *Leena Koski* (2001) on eritellyt eettisen kasvatuksen ideaaleja eri aikakausina Suomen koululaitoksessa. Tutkimuksessa on käsitelty suomenkielisten aapisten ja lukukirjojen sisältämien opetuskertomusten moraalisia ideaaleja. Myös Koski on havain-

nut, että moraalinen ideaali on muuttunut Suomen itsenäisyyden kuluessa. Ensimmäisessä vaiheessa oli vallalla pyhään, Jumalan tahtoon ja kristilliseen perustaan liittyvä arvomaailma. Se sai väistyä maallisen hyvinvointivaltion ideaaleihin pyrkivän arvokasvatuksen tieltä. Transsendentti pyhä, kristillisessä kielenkäytössä Jumala, on saanut väistyä toisenlaisen ”pyhän”, yhteiskunnan, tieltä arvokeskustelun ytimenä. Kolmannessa vaiheessa, postmodernissa yhteiskunnassa sosiaalinen moraalinen on murtunut ja siirtynyt yksilömoraaliksi. Pyhä transsendentti on siirtynyt näin ulkoisesta Jumalasta ja sosiaalisten rakenteiden voimasta kohti yksilön sisäisyyttä, minuuteen ja itseyyteen. Koski toteaa vallitsevasta tilanteesta kasvatuksen näkökulmasta: ”Moraalisena periaatteena yksilön sisäisyyden korostaminen ja lapsen asettaminen itsensä kompetentiksi määrittäjäksi annettujen normien ja arviointien perusteella merkitsee sitä, että moraalinen tietoisuus tulee saada lapsessa syttymään entistä nopeammin ja tehokkaammin” (Koski 2001, 191) Koski nimeää nämä kolme pyhän siirtymää suomalaisessa koululaitoksessa: ”Jumalallinen harmonia”, ”Sosiaalinen harmonia” ja ”Yksilöllinen harmonia”.

Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ilmaisevat eksplisiittisesti opetuksen ja koululaitoksen toiminta-ajatuksen ja arvopainotukset. Uusimassa, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* -määräyksessä esitetään puitteet perusasteen opetuksen muodoista ja sisällöstä. Perusopetuksen arvopohjana ovat perinteiset ns. länsimaisen kulttuurin arvot: ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (2004, 14).

Sanavalinnat viittaavat käsitykseen yksilökeskeisestä vastuunottamisesta ja moraalista arviointikykyä. Perusopetuksen tehtäviin luetaan muun muassa kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Oppimiskäsityksessä korostetaan sekä oppimisen yksilöllistä että sosiaalista luonnetta. Oppiminen käsitetään oppilaan aktiiviseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa hän käyttää aiempaa opittua aineista apunaan käsitellessään uutta tietoa. Sekä vuorovaikutus että yksilöllinen tiedon konstruointi on nostettu yhtäläiseen asemaan oppimiskäsityksessä.

Opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille myös eri ikäkausien asettamia haasteita oppimiselle. Esimerkiksi työtapoja koskevassa kappaleessa mainitaan, että työtapojen tulisi antaa mahdollisuuksia ao. ikäkaudelle soveliaimpiin menetelmiin. Työtavoissa korostetaan tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja, samoin kuin oman toiminnan arviointia. Tämä näkyy esimerkiksi viestintä- ja mediataitojen opettamisen työtavoissa: perusopetuksessa olevilta edellytetään tiedonhallintataitojen kehittämistä sekä tiedon vertailua, valikointia ja hyödyntämistä. Medialukutaitoa edellytetään varhain, koska monimuotoisessa viestintäympäristössä eläminen on arkipäivää. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuudessa perusopetuksessa olevilta edellytetään muun muassa oman mielipiteen kriittistä muodostamista sekä epävarmuuden ja ristiriitojen käsittelyä. Eri luokka-asteille opetuksen tavoitteet on jäsennelty tarkemmin ottaen huomioon kunkin ikävaiheen erityisvaatimukset. Korkeammilla vuosiluokilla vaatimukset kriittiseen ajatteluun painottuvat enemmän kuin alemmillä luokka-asteilla.

Myös suomen kielen (äidinkielen ja kirjallisuuden) opetussuunnitelmassa on kohtia, joissa oppi-

lailta edellytetään kognitiivisesti varsin haastavia taitoja. Vuosiluokilla 6–9 oppilaalta edellytetään muun muassa itsenäistä arviointitaitoa, erittelyä sekä tekstien vertaamista eri näkökulmista (2004, 54).

*Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (2003) korostuvat vieläkin vahvemmin itsenäisen, kriittisen ja erittelevän ajattelukyvyn hiominen. Lukion eräänä tehtävänä on tukea oppilaan kasvua aikuisuuteen. Siinä korostetaan (2003, 12) että lukiokoulutuksen tulisi ”antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista.”

Nuoren yksilöllisyyttä eettisten valintojen tekijänä rohkaistaan: ”lukion tulee kehittää opiskelijan taitoa tunnistaa ja käsitellä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä eettisiä kysymyksiä” (2003, 24). Samalla viitataan nuoren mahdollisuuden pohtia erilaisia vaihtoehtoja, tehdä valintoja ja tiedostaa valintojen välitömiä tai välillisiä seurauksia. Eettisten valintojen tekeminen ja niiden perusteiden tietoinen harkinta heijastavat Launosen (2000) esittämää ei-universaalisen etiikan mukaista yksilökeskeistä pedagogista tekstinkirjoitustapaa.

Uskonnon ja elämäntiedon opetussuunnitelma on erityisen tärkeä moraalisen ja eetti-

sen ajattelun kehityksen kannalta. ”Uskonnonopetuksen keskeinen tehtävä on perehdyttää opiskelija omaan uskontoonsa, sen kulttuuriperintöön sekä uskonnosta nousevaan elämäkatsomukselliseen ja eettiseen ajatteluun” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 158). Uskonnon opetuksen perustaviin tavoitteisiin sisältyy kyky kunnioittaa eriäviä mielipiteitä ja kyky toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Perustava aatteellinen moniarvoisuus on sisään kirjoitettuna postmodernin yhteiskunnan kansainvälistymisessä.

Arvovalintojen merkityksen tiedostaminen ja eettisten ratkaisujen arvojen tiedostaminen on esitetty uskonnon opetussuunnitelmassa eräiksi opetuksen tavoitteiksi. Myös tässä tavoitellaan varsin korkea-asteisia ajattelun taitoja: opiskelijoiden tulisi kyetä yhdistelemään, erittelemään ja arvioimaan uskontoja, uskonnon ja kulttuurin sekä uskonnon ja yhteiskunnan vuorovaikutusta (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 158).

Lukion elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman perusteissa lähtökohdallisesti otetaan laaja-alaisesti huomioon monet eettiseen ajatteluun liittyvät seikat: filosofian ohella se hyödyntää niin ihmis-, yhteiskunta- kuin kulttuuritieteitä. Tavoitteis-

sa korostetaan keskustelua ja kognitiivisten taitojen kehittämistä pohdiskellen, mutta otetaan myös huomioon kuuntelun ja itseilmaisun taitoja. Elämäkatsomustiedon osalta filosofiset perusteet (mm. ihmiskäsitys) on selkeästi muotoiltu. ”Elämäkatsomustiedon opetus rakentuu ihmiskäsitykselle, joka korostaa ihmisten mahdollisuutta elää vapaina ja keskenään tasavertaisina, aktiivisina ja tavoitteellisina” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 166). Katsomuksellisen arviointikyvyn kehittyminen on eräs oleellinen tavoite. Tässä korostetaan yksilöllistä itseohjautuvuutta myös eettisyyden alueella. Tämä heijastaa osuvasti sitä, mitä Launonen (2000) kuvaa opetussuunnitelmissa nykyisin ilmeneväksi yksilöllisyyden korostamiseksi. Elämäkatsomustiedon yksilöllisyyttä korostava painotus on vieläkin vahvempi kuin perinteisen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen. Elämäkatsomustiedon opetuksen tuleminen koulujärjestelmään itsessään heijastaa yhden olemassa olevan moraalikoodiston murtumista.

Elämäkatsomustiedon tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä (esimerkiksi pakollisessa kurssissa ”Hyvä elämä”) korostetaan uskonnon opetuksen tervoin opiskelijan autonomiaa ja omaa arviointikykyä.



”Kurssin tavoitteena on sitoutua valitsemiinsa moraalisiin periaatteisiin ja halua toimia arvostustensa mukaisesti” (s. 167). Toisaalta myös tavoitteena on opiskelijoiden kokonaisuuksien hahmottamisen kyky, jolla pyritään vahvistamaan omaa identiteettiä ja maailmankatsomusta. Myös tässä tulee esille se, että opiskelijoita ohjataan varsin vaativaan kognitiiviseen suoriutumiseen.

Eettis-moraaliset kysymykset nousevat esille myös filosofiaa koskevassa opetussuunnitelmassa. Filosofian luonteeseen kuuluu asioiden älyllinen pohtiminen. Tällä kognitiivisesti painottuneella oppiaineella on myös tavoitteena kokonaisuuksien hahmottamisen kehittäminen. Tällöin annetaan runsaasti tilaa yksilöllisten mielipiteiden muodostamiselle. Myös tämän oppiaineen kohdalla vakaumus individualismin mahdollisuuksiin tulee vahvasti esille. Esimerkiksi lukion filosofisen etiikan opintojaksossa tavoitteena on, että oppilaat kykenevät jäsentämään omia moraalisia ratkaisujaan ja peruste-lujaan.

Peruskoulun korkeammilla asteilla ja lukiossa näyttää korostuvan se seikka, että oppilaita ohjataan tiedolliseen itsenäisyyteen. Ilmaisu, että nuoren tulisi oppia arvioimaan asioita useasta eri näkökulmas-

ta, on sinällään mielenkiintoinen käsitystapa ajattelun kehityspsykologian näkökannalta. Tässä yhteydessä on luotava lyhyt katsaus siihen, mitä nuorten ja aikuisten ajattelun kehityksestä tiedetään, koska se suhteuttaa opetussuunnitelmien kielen tietämykseen nuorten ajattelusta.

Ajattelun kehitys nuoruudesta aikuisuuteen voidaan kuvata kolmella käsitteellä: *absolutismi, relativismi ja dialektinen ajattelu*<sup>7</sup>. *Absolutistinen ajattelu-tapa* kuuluu nuoruuteen kehityspsykologisesti. Se sisältää uskon ehdottomiin totuuksiin: asiat ovat joko-tai-, hyvä-huono- tai oikea-väärä-tyyppisesti luokiteltavissa. Tällainen ehdoton ajattelu suojaa nuorta ja antaa vakautta. Varhaisaikuisuudesta aina vanhuuteen saakka ajattelun muotona pidetään relativistis-dialektista ajattelua, kuitenkin niin, että

<sup>7</sup> Absolutistista ajattelua pidetään nuoruusiän ajatteluna. Relativistista ja dialektista ajattelua kutsutaan kognitiivisen kehityksen psykologiassa ”postformaaliksi ajatteluksi”. Toisaalta sitä kutsutaan myös termillä ”aikuisen ajattelu” (Marchand 2001). Relativistis-dialektisen ajattelun piirteitä on myös osaltaan ”viisaudeksi” nimetyssä ajattelun muodossa, joka kronologisesti liitetään vanhuusikään (Baltes & Staudinger 2000). Näitä kolmea termiä (relativistis-dialektinen ajattelu, aikuisen ajattelu ja viisaus) on alettu käyttää rinnakkaisina tai ainakin osittaisesti toistensa kanssa päällekkäisenä. Alun perin postformaalin/relativistis-dialektisen/aikuisen ajattelun tutkimus on liittynyt läheisesti Piaget’n kehitysteoriaan, mutta nykyisin se on irtaantunut siitä.

dialektinen ajattelu on yleisempää iältään vanhemmissa ikäryhmissä. *Relativismissa* usko ehdottomiin totuuksiin on kadonnut ja tiedon luonnetta pidetään suhteellisena. Ajatellaan, että aiempi ehdoton varmuus on näennäistä: epävarmuus, asioiden problemaattisuus ja moniarvoisuus ovat nyt tosiasioita. *Dialektisessa ajattelussa* puolestaan kyetään luomaan synteesi tästä epävarmuudesta; relativismi hyväksytään, mutta ainoastaan itsenäisen vertailun, valinnan, arvioinnin, kriittisen ajattelun ja päätöksen kautta. Dialektisessa ajattelussa luodaan itsen kautta reflektoitu käsitys erilaisista näkökulmista käyttäen hyväksi ajattelua, tunnetta, tahtoa ja elämänkokemusta. (Ks. esim. Irwin 2002.)

On olemassa kansainvälistä empiiristä näyttöä siitä, että mitä nuorempia tutkittavat ovat, sitä ehdottomammin (absoluuttisemmin) he ajattelevat, ja vastaavasti, mitä korkeampi ikä, sitä dialektisemmin he ajattelevat (Perry 1968; ks. myös Kitchener, Lynch, Fischer & Wood 1993; Irwin 2002; Kramer 1983; Kramer & Woodruff 1986). Kehitys näyttää noudattavan kaavaa, jossa aikuisuutta edeltää ehdottoman ajattelun ajanjakso, joka muuntuu aikuisuudessa ja vanhuudessa suhteelliseksi ja itsenäiseksi ajatteluksi. Suomalaisissa tutkimuksissa varhaisai-

kaisuutta elävillä yliopisto-opiskelijoilla dialektinen ajattelu on loogis-matemaattisella alueella hyvin harvinaista (Kallio 1998). Laajaa tutkimustietoa siitä, kuinka nuoruusiässä olevat suomalaisen peruskoulun ja lukion oppilaat hallitsevat relativistis-dialektisen ajattelun, ei ole.

Opetussuunnitelmiin kirjoitetut eräät ilmaiset edustavat vahvaa uskoa nuorten kykyyn muodostaa itsenäinen maailmankatsomus. Kehityopsykologisesti nuoruusikään ei kuitenkaan vielä liitetä – edellä esitetyn mukaan – kykyä arviointiin, vertailuun ja itsenäisen maailmankuvan rakentamiseen, ellei kyse ole kehityksellisesti poikkeusyksilöistä. Ei voida kuitenkaan pois sulkea sitä, ettei autonomia olisi kehittymässä jo nuoruusiässä ja varhaisaikuisuudessa.<sup>8</sup> Kuitenkin tietoinen vertailu ja arviointi erilaisten ajattelutapojen ja näkökulmien kesken on mahdollista vasta varhaisaikuisuudessa. Perusasteen ja luki-

<sup>8</sup> Itse asiassa nk. viisaan toiminnan ensimmäisiä merkkejä on havaittavissa jo lukioikäisillä (Baltes & Staudinger 2000). Vaikka sen ensimmäiset merkit ovat tulossa esille, sen kypsimmät, vakiintuneimmat muodot ilmaantuvat vasta myöhäisessä vaiheessa, aikaisintaan keski-iässä. On olemassa lisäksi tutkimuksia, jotka osoittavat, että ainoastaan erittäin lahjakkaat nuoret kykenevät muita nuoria aiemmin relativistiseen ajatteluun (Worthen 2000, jonka tutkimuksessa lahjakkaat nuoret olivat iältään noin 13-vuotiaita). Worthenin kanssa samansuuntaisia tuloksia on saatu muissakin tutkimuksissa.

on opetussuunnitelmien kirjoittamistapa on haastava, koska siinä yritetään mahdollistaa jo ennakoiden aikuisuuden ajattelutapaa ja -muotoa. On toisaalta ymmärrettävä, että opetuksessa nimenomaan on kyse pyrkimyksestä ajattelun tasoon, joka on kehityksellisesti juuri mahdollistuva (nk. proximal zone of development, lähikehityksen vyöhyke, Vygotsky 1982). Siten opetuksessa voidaan pedagogisesti tähdätä aina yksi askel eteenpäin kehittämällä taitoja, jotka ovat astetta omaa kehitystasoa vaativampia. *Tällainen pyrkimys kehityksen kiihdyttämiseen on havaittavissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa.*

Psykologisen näkökulman rinnalla toisenlaisen, tämän selvityksen kannalta kiintoisan yhteiskunnallisen näkökulman opetussuunnitelmiin avaavat *Leena Koski* ja *Petri Paju* (1998). Kosken ja Pajun mukaan pedagogiikka ja opetussuunnitelmat ovat voimakas kontrollin väline, jonka välityksellä ”...määritetään koulutuksen sisältöä taloudellisesti ja ideologisesti kannattavien investointien suuntaan” (1998, 4). Opetussuunnitelmat ilmaisevat kulloinkin vallassa olevaa poliittista tahtoa. ”Opetussuunnitelman poliittista, ideologista, pedagogista ja moraalista ajattelua käytetään koulutuksen sosiaalisten

käytänteiden legitimointiin”, toteavat kirjoittajat.

Kirjoittajat ovat analysoineet 1990-luvulla käydyin pedagogisen keskustelun ja opetussuunnitelmauudistuksen sisältämää argumentointia moraalisen järjestyksen perspektiivistä: kuinka yksilö määritellään ja mihin yksilön moraalisesti oikean toiminnan perusteet kiinnitetään. Analyysit perustuvat koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin 63:sta eri puolilta maata olevista kouluista (Koski & Paju 1998).

Kirjoittajien mukaan konstruktivismi on sisään kirjoitettuna opetussuunnitelmien ihmis- ja oppimiskäsityksissä. Konstruktivismilla näyttäisi olevan piileviä yhtymäkohtia postmodernismiin, koska se painottaa relativismia ja muuttuvuutta sekä yksilöllisen itseyden, minuuden ja itseohjautuvuuden merkitystä. Joka tapauksessa oppijäkäsitys on muuttunut passiivisesta aktiiviseksi oppijaksi ajan kuluessa. Samalla koulun tietokäsitys on muuttunut selvästi relativistiseksi. *Koulu joutuu opettamaan suhteellista totuutta.* Tämäkin sopii kuvaan postmodernista maailmasta, jossa yleispätevät totuudet ovat hajonneet. (Koski & Paju 1998.)

Opetussuunnitelmissa ilmenevää yhteiskuntäkäsitystä leimaa kaoottisuus ja ennakoimattomuus. Ristiriidat ja yllättävyys kuvaavat todellisuutta.

”Yhteiskunnallisten muutosten hallitsemattomuus käännetään pedagogisissa diskurssissa yksilöllisten muutosten hallinnaksi”, toteavat kirjoittajat. (Koski & Paju 1998, 5.)

Opetussuunnitelmissa myös raja ulkoisen todellisuuden ja ihmisen minuuden välillä tehdään selväksi ja näkyväksi. Minuus nähdään ainutkertaisena kokonaisuutena, jonka kasvuun ja kehitykseen tähdätään. Eettiset arvot ovat yksilön oman itsenäisen pohdinnan tulosta; yksilö löytää oman filosofiansa vastapainoksi todellisuuden monimutkaisuudelle. Aidoin ja korkein autonomia sisältää yksilön itsensä valitsevat arvot. Merkityksellistä on, minkä yksilö omassa eettisessä pohdinnassaan on omaksunut, ei se, mikä moraalinen velvoite on ulkoapäin annettu. Kehityksen kuluessa yksilön konformismi suhteessa muihin vähenee ja alkaa taival kohti itsenäistä päättöksentekoa. (Koski & Paju 1998.)

Kosken ja Pajun mukaan tällainen konstruktivistis-postmoderni käsitys johtaa äärimmillään siihen, että *moraalin oikeuttajaksi tulee yksilö itse*. Kuten kirjoittajat toteavat, ”Yksilöstä itsestään tulee lähtökohta suhteelle toisiin. ... jos ystävät eivät hyväksy, ystävät ovat väärä. Samoin, jos maailma ei hyväksy, maailma on väärä” Ja he jatkavat: ”Maailma tulee

kuitenkin, vääränä tai oikeana, yksilön tietoisuuteen koulun kasvatustavoitteina ja käytäntöinä”. (Koski & Paju 1998, 7.)

Tämän tulkinnan mukaan koulujen opetussuunnitelmien ytimeksi muodostuu sellaisten yksilöiden kasvattaminen, jotka kykenevät toimimaan toisten samankaltaisten yksilöiden kanssa. ”Itsetuntemuksesta ja itsearvostuksesta katsotaan syntyvän myös sellaisen sosiaalisen lämmön potentiaalia, jonka voimin oppilaat voivat ...menestyä siinä tulevaisuuden kilpailuun perustuvassa yhteiskunnassa, missä kaikki asettuvat kaikkia vastaan ja missä yksilöille ei voida luvata minkäänlaista varmaa yhteisöllistä paikkaa”. (Koski & Paju 1998, 9.)

Vaikka yhtäältä koulun tavoitteena on yksilöllisyyden kehittäminen, toisaalta – paradoksaalisesti – koulun tehtävänä on opettaa normatiivisia, yhteiskunnan ylläpitämiseen tähtäävää toimintaa, käyttäytymisen ja hyvien tapojen säännöstöä. Koulua luonnehtii yhtäältä konstruktivistisen pedagogiikan itselähtöisyyden idea, toisaalta sitoutuminen joihinkin yhteiskunnallisesti annettuihin arvo- ja normipäämääriin. Opetussuunnitelmissa siis yhtäältä vedotaan autonomisen yksilöön ja toisaalta yhteisöllisyyteen. Yksilön ulkoista käytöstä määrittelevä mo-

raali asettuu kuitenkin koulujen perustavaksi sivistykselliseksi päämääräksi ja lähtökohdaksi. Lapsi so-  
sialistetaan ulkoa määrättyihin moraalisiin normeihin, vaikka yksilöllisyyden idea on konstruktivistisen pedagogiikan mukainen.

Koski ja Paju problematisoivat tämän tilanteen. Heidän mukaansa arvojen yksilöllinen valinta on näennäistä: ”... oppilaiden valitsemat arvot esitetään ... yhtenevinä, perinteisinä ja auktoriteetteihin sidottuina. Yksilöllisesti valittuina ne kertovat lähinnä valintaperiaatteesta, jossa kaikkien on valittava täsmälleen samat arvot, koska muut eivät ole legitiimisti valittavissa”. (Koski & Paju 1998, 12.)

### **Hyveiden opettaminen: mahdotonta?**

Professori *Kirsi Tirri* (1995, 2004) on tuonut esille käsitteen *moraalinen lahjakkuus*. Tirrin mukaan oleellista lahjakkuuden ymmärtämisessä on, kuinka sitä käytetään ja sovelletaan. Moraalinen intelligenssi suuntaa muiden lahjakkuuden lajien käyttämistä. Tirri käyttää myös käsitettä *spirituaalinen intelligenssi*, jolla viitataan hyvin korkea-asteiseen moraaliseen toimintaan yleisinhimillisten päämääri-

en vuoksi. Tirri käyttää esimerkkinä Mahatma Gandhin toimintaa.

Tirrin mukaan moraalisisessa lahjakkuudessa on kyse intra- ja interpersoonallisesta älykkyydestä. *Intrapersonallinen älykkyyys* viittaa kykyyn tiedostaa ja kokea omat tunteensa. *Interpersoonallinen älykkyyys* puolestaan viittaa kykyyn erottaa ja tunnistaa toisen tunteita, motiiveja ja tavoitteita (Tirri 1995, 100).

Tirri kritisoi Kohlbergin moraaliteoriaa. Hänen mukaansa se keskittyy lähinnä kognitiiviseen päätelyyn, ei moraaliseen toimintaan todellisessa tilanteessa. Esimerkiksi moraalisen dilemman ratkaisutilanteessa toiminta on kehitystasollisesti alempana kuin teoreettisessa tilanteessa. Moraalisten tilanteiden ratkaisuun liittyvät väistämättä tunteet, ja niiden huomioiminen ei ole mahdollista vain päätelyyn keskittymällä. ”Vaikuttaa siltä, että oikeudenmukaisuuskäsityksen lisäksi moraalinen lahjakkuus edellyttää myös empatian kykyä ja huolenpitoa lähimmäisestä” (Tirri 1995, 102).

Nuorilla ei välttämättä ole korostunut loogisten päättelyjen pohdinta, vaan hyvinkin konkreettiset ihmissuhdepulmat. Nämä edellyttävät interpersoonallisia taitoja. Tirri korostaa tähän liittyen anteek-

siantamisen taitoa: ”Anteeksiantoa voidaan jopa pitää moraalisen kehittyneisyyden huippuna” (Tirri 1995, 103). Tirrin mukaan moraalis-eettisen lahjakkuuden osa-alueiksi voidaan näin ollen määritellä a) intra- ja interpersoonallinen intelligenssi, b) kehittynyt oikeudenmukaisuuskäsitys sekä c) empatian ja huolenpidon kyky, johon sisältyy anteeksiantamisen taito.

Tirrin mukaan Kohlbergin moraalikehityksen dilemma- ja roolipelien käyttöä esimerkiksi katsomusaineiden opetuksessa edellyttäen, että niitä kehitetään vastaamaan paremmin arkipäivän ongelmatilanteita. Kyse tulisi olla esimerkiksi sellaisten ihmissuhdeongelmien pohdinnasta, jotka vastaavat nuorten omaa, koettua elämismaailmaa.

Tirri ehdottaa roolipelien ja leikkien sekä draamallisten menetelmien käyttöä opetuksessa, jotta oppilaille muodostuisi elämyksellinen suhde ongelmatilanteisiin. Hän korostaa mallioppimisen ja samastumisen merkitystä. Moraali edellyttää myötäelämisen kykyä, elämyksellisistä kokemuksta siitä, mikä tuntuu toisesta pahalta tai hyvältä. Moraalinen toiminta on vain osaltaan rationaalista syy- ja seuraussuhteiden erittelyä. Kyky astua toisen saappaisiin, kokea toisen tunteet kuin omansa, kyky ottaa toisen

rooli ja ymmärtää toimintansa seuraukset antaa mahdollisuuden moraalisten tunteiden läpi eläimeen. Toisaalta pelkkä tunteiden läpi eläminen ei riitä, on kyettävä myös integroimaan ne ajatteluun ja edelleen toimintaan. Eettinen toiminta integroi järjen ja tunteen (Tirri, emt.; ks. esim. Räsänen 1994).

Kirsi Tirri on käsitellyt koulua moraaliyhteisönä useissa julkaisuissaan, laajimmin väitöskirjassaan (1998). Nummen (1998) haastattelussa Tirri kuvaili tekemäänsä tutkimusta nuorten ja opettajien eettisistä kysymyksistä. Tirri on tehnyt empiirisen tutkimuksen erään suomalaisen koulun ylä-asteella, koskien oppilaiden ja opettajien käsityksiä ristiriitatilanteiden ratkaisusta. Kiusaaminen ja syrjäytyminen olivat eräitä konfliktitilanteita, joista tutkimuksessa kysyttiin mielipiteitä. ”Tyttöjen koulukiusaaminen on nimittelyä ja henkistä polkemista, poikien kohdalla taas mietitään nyrkkitappelujen problematiikkaa” (Nummi 1998, 35). Oppilaat näyttävät odottavan opettajan ratkaisevan riidat. Oppilaiden lisäksi myös opettajat odottivat, että he itse ratkaisisivat ristiriitatilanteet yksipuolisesti, ilman muiden tukea.

Tirri esittää ratkaisuja koulun ristiriitatilanteisiin. Hänen mukaansa tulisi käyttää ns. *pyöreän pöy-*

*dän menetelmää*, johon ”kokoontuisivat oppilaat ja heidän vanhempansa, opettaja, kuraattori ja jokin ulkopuolinen taho, vaikkapa seurakunnan, urheiluseuran tai nuorisopoliisin edustaja” (Nummi 1998, 35). Tällöin konfliktitilanteesta kuullaan monen eri henkilön näkemys. Lisäksi tällainen menettely viestittää oppilaille, että hänestä välitetään ja ollaan kiinnostuneita. Samalla tilanne viestii, että oppilaille asetetaan rajoja. Kyse on yhdenlaisesta pedagogisesta tilanteesta, oppimisesta ja vuorovaikutuksen kautta eri näkökulmien punnitsemisesta ja arvioinnista. Itse asiassa kyse on sosio-kognitiivisten kykyjen kehittämisestä: empatian, eri näkökulmien ja roolinoton valmiuksien vahvistamisesta.

Tirri on lisäksi tutkinut opettajien oppilaita koskevia moraalidilemموjen ratkaisutapaa (1997). Hän on käyttänyt *prof. Fritz Oserin* mallia moraalisesta päätöksentekostrategiasta. Oserin mukaan opettajien ongelmanratkaisutavoissa on eroteltavissa viisi erilaista tapaa.

- 1) Välttelyorientaatio, jolloin opettaja ei halua kohdata koko moraalista ongelmaa.
- 2) Delegaatiostrategia, jolloin ongelma ohjataan jonkun muun ratkaistavaksi.

- 3) Yksipuolisessa päätöksenteossa opettaja yrittää ratkaista ongelman yksin.
- 4) Osittaisen diskurssin strategiassa opettaja ottaa vastuun ongelman ratkaisusta ja hän kohtelee oppilaitaan kykenevinä ymmärtämään opettajan strategiat.
- 5) Täydellisen diskurssin strategiassa opettaja ottaa vastuun toiminnastaan ja antaa sitä myös oppilailleen vetäen heidät mukaan pohdintaan.<sup>9</sup>

Opettajien moraalidilemموjen ratkaisustrategioita tutkittiin kvantitatiivisesti kyselylomakkeella. Lomakkeessa esitettiin hypoteettisia kouluelämän moraaliongelmatilanteita. Tulosten mukaan opettajat ovat taipuvaisempia käyttämään yksisuuntaista päätöksentekomallia, jossa opettaja yrittää ratkaista ongelmat yksin ilman toisten tukea. Tulos on samansuuntainen aiempien kansainvälisten tutkimusten kanssa.

Joissakin yksittäisissä moraalidilemموjen tapauksessa opettajat sovelsivat diskurssiorientoitunutta

<sup>9</sup> Itse asiassa näissä strategioissa on piilevästi oletettuna tietty lapsikäisyys. Esimerkiksi strategiassa 5 opettaja olettaa oppilaiden olemaan kykeneviä pohtimaan arviointiin, kun taas strategiassa 3 ei.

ta lähestymistapaa. Lähinnä tämä näkyi kiusaamisongelmien ratkaisuyrityksissä. Näissä tapauksissa opettajat halusivat sisällyttää keskusteluun kaikki osapuolet, eivätkä luottaneet ainoastaan omaan käsitykseensä asioista. Tirri tulkitsee opettajien olevan vahvoilla kiusaamisongelmaa ratkaistessaan. Lisäksi opettajat suosivat diskurssiorientaatiota tilanteissa, joissa keskusteltiin esimerkiksi sukupuolten tasa-arvosta tai siitä, että oppilaat arvostelivat opetusta. Nämä tutkimustulokset saavat tukea sekä kvantitatiivisesta että kvalitatiivisesta tutkimuksesta.

### **Mitä kouluissa voidaan tehdä moraalikasvatuksen alueella – esimerkkinä forumteatteri**

*Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hankkeeseen liittyneenä osana toteutettiin kokeilu draamallisten menetelmien käytöstä peruskoulun oppilaiden moraalikasvatuksessa. Esityksestä vastasi teatteri-  
osuuskunta DraamaRäätälit. *DraamaRäätälit* on Helsingistä käsin toimiva kahdeksan henkilön soveltavan teatterin ammattilaisryhmä. Ryhmä on erikoistunut erityisesti ”forumteatteriin, yhteisöteatterillisiin sovellutuksiin ja draaman eri menetel-

miin” (Siren 2004). *Forumteatteri* on osallistuvan teatterin muoto, jossa katsoja on pääroolissa. Itse esityksen tehtävänä on nostaa esille keskustelun teemoja, aiheita ja myös tuoda esille tunteita. Näistä nousseista ajatuksista ja tunteista luodaan avoin keskustelu. Yleisö osallistuu siten aktiivisesti tarinaan. Tällä tavoin forumteatterin sisällöt tulevat yksilöllisiksi, omakohtaisiksi, mikä mahdollistaa monitasoisemman työskentelyn kuin pelkästään asiaa pohdittaessa. Tässä mielessä forumteatteri on eräs mahdollinen pedagoginen väline, joka mahdollistaa kokemuksellisen tunnetason oppimisen (Siren 2003).

Teatteriosuuskunta DraamaRäätälit toteutti forumteatteri-projektin Helsingin Suomalais-ranskalaisessa koulussa 13.11.2003. Projektissa järjestettiin harjoitusesitysten lisäksi kolme varsinaista forumteatteriesitystä 8- ja 9-luokkalaisille nuorille. Kati Sirenin (2003) mukaan esitykset olivat yleisöpohjaltaan samantyyppisiä; monikulttuurisuus- ja sukupuolijakauma oli samankaltainen. Yksi esityksistä videoitiin tutkijan käyttöä varten. DraamaRäätäleiden sekä nuorten lisäksi tilanteeseen osallistui havainnoijana Kirkkopalvelujen keräysjohtaja Kalle Kuusimäki. Raportin kirjoittaja haastatteli Kalle



Kuusimäkeä esitykseen liittyen Helsingissä 1.12.2003.

Näytelmä *Sudenluu eli tarina kiusaamisesta* käsittelee koulussa ja työpaikalla tapahtuvaa kiusaamista. Tiedossa oli, että niillä luokilla, joilla forumteatteri-esitys esitettiin, oli esiintynyt koulukiusaamista. Forumteatterin lähtökohtana on, että näytelmän henkilöihin voidaan samaistua ja siten heidän ongelmansa voidaan ottaa sisäistämisen kautta aivan kuin omaksi. Samastumista edesauttaa, että monilla nuorilla on omakohtaista kokemusta kiusaamisesta. Kiusaamistilannetta koskevassa keskustelussa ja emotionaalisessa samaistumisessa eri rooleihin oppilaat joutuvat reflektoimaan omia eettisiä kannanottojaan ja kysymystä, mikä on oikeaa ja väärää toimintaa. (Siren 2003.)

“SUDENLUU on Forum -teatteriesitys vallankäytöstä, sen syistä ja seurauksista. Forumissa aiheita pohditaan ja tutkitaan yhdessä yleisön kanssa. Täavoitteena on herättää keskustelua, ajatuksia ja purkaa näkyväksi vallankäytön mekanismeja. Forumin tavoitteena on teatterin keinoin tuottaa konkreettisia tekoja, vaihtoehtoja kiusaamiselle. Miksi maailmassa elää koko ajan ihmisiä, joita on kiusattu, joita kiusataan ja ihmisiä, joita tullaan kiusaamaan? Onko

olemassa valtaa ilman alistamista?” (<http://www.taivaansusi.net/draamaraatalit/>).

Seuraava forumteatteriesityksen kuvaus perustuu videoituun esitykseen.

### Forumteatteri-esitys *Sudenluu eli tarina kiusaamisesta*

Esityksen kokonaisaika oli noin 1 tunti 20 minuuttia. Teatteritila oli rakennettu koulun urheilusaliin. Rekvisiittaa oli vähän; itse draamallinen työskentely tapahtui punaisen esiripun edessä, sen toimiessa erottavana seinänä näyttämön ja sen takaosan välillä. Neljän näyttelijän lisäksi esityksessä oli juontaja, joka sitoi yhteen draamallisen työskentelyn ja oppilaiden keskustelut aiheesta.

Musiikilla oli näyttämöesityksissä esityksen alkuvaiheessa merkittävä rooli: sillä luotiin odottava tunnelma. Musiikkivalinnat vaihtelivat liikkuen uskonnollisävytteisestä musiikista pop-musiikkiin.

Esitys eteni jaksoissa. Ensiksi näyttelijät esittivät draaman kuvitellun henkilön, Leena Rannan, elämästä. Ensimmäisessä osassa esitettiin lyhyt nukke-teatterinäytelmä, seuraavassa osassa esitettiin tarina lapsuuden laulukilpailun katastrofista, kolmas käsit-

teli koulukiusaamista ja neljäs käsitteli aikuisuudessa tapahtuvaa työpaikkakiusaamista työpaikan pikkujouluissa. Työpaikan pikkujoulua koskeva kuvaus päättyy Leenan kirjoittamaan lappuun työkaverilleen, jonka jälkeen esitys pysäytettiin. Juontaja otti tämän jälkeen merkittävän roolin esityksen jatkumisessa.

Juontajan tehtävä oli houkutella esille nuorten kommentteja ja ajatuksia draamaan liittyen. Hänen roolinsa oli koko loppuesityksen ajan merkittävä: hän toimi kyselijänä, ajatusten esiinpenkojana, aktivoijana, nuorten tukena ja tärkeiden kysymysten draamallisten kuvausten päättäjänä.

Juontaja keskusteli nuorten kanssa mm. seuraavien kysymysten avulla. Mistä tässä näytelmässä oli kysymys? Oppilaiden mielestä siinä oli kyse kiusaamisesta, toisen ihmisen nöyryyttämisestä, syrjinnästä. Lisäksi hän teki toisen kysymyksen: Mitä Leenan pikkujoulujen jälkeen jättämässä lapussa oikein luki? Oppilaat saivat esittää, mitä Leena oli lapulle kirjoittanut. Osa oppilaista oletti, että Leena kirjoitti itsemurhaviestin, osa että hän kertoi jättävänsä työpaikan.

Tämän jälkeen aloitettiin uusi improvisaatiojaksos siitä oletuksesta, joka nuorilta nousi esiin (kirje

sisälsi itsemurhaviestin/työpaikan jättämisen). Näyttelijät esittivät improvisoiden siitä, kuinka tilanne työpaikalla seuraavana päivänä eteni, kun Leenan ”Lähden pois” -viesti löydettiin.

Esitys eteni tästä eteenpäin improvisaatiosta keskusteluun, keskustelun pohjalta uuteen improvisaatioon ja niin edespäin. Nyt näyttelijöinä alettiin käyttää myös oppilaita. Nauhoitetussa forumteatterissa kaikkiaan seitsemän eri oppilasta otettiin mukaan (yksitellen) näyttämölle luomaan annettua roolia.

Juontaja painotti kussakin improvisaatiokohtauksessa sitä, kuinka Leena olisi voinut tehdä asian toisin, ja mitä vaikutuksia tällä käytöksen muuttamisella olisi muiden käytökseen. Oppilaat ottivat näyttämöllä pääsääntöisesti Leenan roolin, joka oli tässä draamassa ”kiusattu”; oppilaat joutuivat siten samaistumaan kiusatun rooliin. Oppilaat työstivät Leenan roolissa uusia, vaihtoehtoisia tapoja ratkaista ongelmatilanne.

Eräässä improvisaatiossa rooliin sijoitettu oppilas esimerkiksi kokeili väkivallan käyttöä tilanteen ratkaisukeinona. Muiden oppilaiden kanssa käydyn keskustelun tuloksena todettiin, ettei väkivalta ole ratkaisu. Eräässä toisessa improvisaatiossa Leenan

ystävä joutui pyytämään anteeksi omaa käytöstään Leenalta. Mielenkiintoista on, kuinka taitavasti juontaja selkiinnytti – esimerkiksi juuri viimeksi mainitussa tilanteessa – roolihenkilön tunteita, kuten häpeän, syyllisyyden, vihan, yksinäisyyden ja pettymyksen tunteita.

Draamaesitys loppuu, kun esille alkaa tulla jotain uutta, itu uudenlaiseen kiusaamista ehkäisevään ja estävään toimintaan. Ohjaaja tiivistä lopputeesit opitusta: puhuminen on tärkeää, ei väkivalta, ystävillä ja ystävien tuella on suuri merkitys. Juontaja pyysi yleisöä vielä antamaan jokaisen roolihenkilön kohdalla näille elämänohjeita, esimerkiksi mitä ominaisuuksia näiden tulisi vahvistaa itsessään. Esimerkiksi kiusattua Leenaa oppilaat opastivat seuraavasti: ”ole vähän rohkeampi”, ”pysy vahvana”, ”pidä puolesi”, ”hanki uusia, oikeita ystäviä”.

Esitys päättyi kiitoksiin ja voimakkaisiin tapuksiin – yleisö tuntuu olevan tyytyväinen, melkein pä hullaantunut. Esityksen jälkeinen tunneilmasto viesti siitä, että esityksellä oli saatu esille tunteita ja ajattelua.

Forumteatteriesityksessä tutkittiin kutakin tilannetta erityisesti Leenan näkökulmasta, astumalla Leenan rooliin. Oppilaat saivat itse pujahtaa sisään

kiusatun rooliin, tuntea ne tunteet, jotka tässä roolissa heräävät. He saivat myös harjoitella erilaisia käyttäytymistapoja, erilaisia malleja toimia kiusatun roolissa. Harjoiteltiin sitä, kuinka kiusattu voisi muuntaa kiusaamistilanteen toisenlaiseksi, ottaa ohjat omiin käsiinsä. Tai millä tavoin muut voisivat puuttua kiusaamiseen tai suhtautua toiseen paremmin. Tällainen tilanne edellyttää tiettyjen sosio-kognitiivisten kykyjen käyttöönottoa; kykyä samaistua erilaisiin näkökulmiin, kokea eri rooleissa työskentelevien henkilöiden tunteet ja kokemukset. Aiemmin tässä raportissa tuotiin esille Tirrin (1995) käsitys siitä, että moraalis-eettinen lahjakkuus on sekä intra- että interpersoonallinen kyky. Forumteatteri vetää väistämättä esille interpersoonallista lahjakkuutta.

Erittäin ratkaiseva rooli on juontajalla, jonka tehtävä on saada yleisö mukaan tilanteeseen, pohtimaan esitettyä ja esittämään omia ajatuksia ja tunteita. Juontaja toimii tilanteen säätelijänä, joka valitsee hyviä ajatuksia yleisön joukosta, niitä, joita voidaan improvisoiden toteuttaa ja vievät tilannetta eteenpäin. Juontajalla on siten oltava selkeä kokonaisnäkemys siitä, mitkä improvisoinnit olisivat tilanteen kulun kannalta oleellisia ja mitkä niistä antaisivat

mahdollisesti jotakin uutta informaatiota. Nähdyssä DraamaRäätäleiden esityksessä juontaja osasi roolinsa hyvin ja asiantuntevasti. Yhtenä tehtävänä hänellä on myös näyttämölle tulevien nuorten esiintymisjännityksen purkaminen, eli olla tukea antavana henkilönä tilanteessa osoittamalla esimerkiksi koskettamisella ja eleillä, että tilanne on turvallinen.

Siren (2003) itse toteaa, että nuorilla oli teatteriesityksessä ehdottomia näkökantoja sen suhteen, mikä on oikein ja väärin. Tämä viittaisi relativismia edeltävään absoluuttisen ajattelun muotoon, mikä vaikuttaa yllättävältä suhteessa siihen, että esimerkiksi Helven (2002) tutkimuksissa nuoret ovat taipuvaisia käyttämään relativistista sekä–että–argumentaatiota. Ratkaisurytykset esitettyihin moraalidilemmoihin olivat selkeitä ja vahvasti kantaantavia<sup>10</sup>.

Forumteatterikokeilun tavoitteina olivat keskustelun ja tunteiden herättäminen, asioiden päivänvaloon tuominen, asenteiden ravistelu, näkökulmien ja samaistumiskohteiden avaaminen sekä tehdä jo-

tain konkreettista haastavassa asiassa (Siren 2003). Näiden tavoitteiden suhteen kokeilussa onnistuttiin, mikä myös tämän raportin kirjoittajan näkökulmasta on selvästi videolta nähtävissä.

Kalle Kuusimäki, joka seurasi DraamaRäätäleiden esitystä, korosti asiaa koskevassa haastattelussa, että tällaisten vahvojen menetelmien käyttöönotto edellyttää luottamuksen ilmapiiriä (Kallio 2003). Ryhmän sisäisen dynamiikan ja tunneilmaston on korostettava mahdollisuutta ilmaista itseään vapaasti; herkimpää ja vetäytyneimpiä tuetaan sekä heille sallitaan myös vetäytyminen. Kokonaisuutena forumteatterin kaltaisia hyvinkin syvälle meneviä menetelmiä tulee siis käyttää harkiten ja aina suhteutettuna ryhmän tilanteeseen.

Draama oli Kuusimäen mukaan hyvin rakennettu erilaisten näkökulmien avulla; niillä oppilaat vedettiin mukaan. Interaktio on tällaisen työskentelyn vahva voima: näyttelijöiden ja yleisön eräänlaisen yhteisen projektin läpivieminen. Kuusimäen mukaan forumteatteri on erinomainen ongelmatilanteiden työstämisväline. Esityksessä ajaututaan ristiriitatilanteisiin, joita käsitellään yleisön kanssa. Kuusimäki oli myös havainnut, että draamatilanteessa tytöt ja pojat toimivat ja käyttäytyivät eri tavalla. Ty-

<sup>10</sup> Valitettavasti videon katsominen ei mahdollistanut nuorten kommenttien lähempää tarkastelua; video oli teknisesti toteutettu siten, että se kohdistui koko ajan näyttämön tapahtumiin, ei kysymyksiä esittäjiin.

Koulu moraalikasvattajana

töt menivät täysillä tällaiseen tilanteeseen, pojat olivat varovaisempia.

Draamatyöskentely sitoo eettisen kasvatuksen ja arvot nuorten arkeen tuomalla tärkeitä asioita esille. Asiat, jotka ovat läsnä koulun ja nuorten arjessa,

ovat todennäköisesti myös kaikkein vaikuttavimpia. Toiminnalliset menetelmät tuovat esille ajatusten lisäksi tunteita ja haastavat eettisesti oikeaan toimintaan arjessa (vrt. Pietikäinen 2000).



## Johtopäätökset

Käsillä olevassa raportissa on käsitelty erilaisia näkemyksiä moraalikasvatuksesta erityisesti koulukasvatuksen näkökulmasta. Ääripäinä moraalikasvatuksen kentällä ovat suuntauksat, joissa toisessa väitetään, että eettistä kasvatusta ei sinällään voida eikä saada toteuttaa. Toisessa ääripäässä taas väitetään, ettei moraalikasvatusta voida koskaan välttää, joka puolestaan johtaa siihen, että moraalikasvatuksessa piilevätkin arvot ja piilo-opetussuunnitelma tulisi tehdä avoimeksi. Moraalikasvatus on lisäksi ymmärretty eri historiallisina aikoina eri tavoin, ja monenlaisia luokitteluja on tehty siitä, mitkä moraalikasvatuksen sisällöt ovat ja voivat olla. Olen yrittänyt tarkastella useampia erilaisia luokittelutapoja rinnakkain.

Tärkeänä raportin sisällä toisena olevana linjauksena kulkee myös sen arvioiminen, millainen nuorison eettinen ilmasto on tällä hetkellä. Suomessa on tehty lukuisia mittaviakin tutkimuksia nuorison maailmankuvasta. Helven (2002) mukaan nuorisolla ei ole enää mitään vakiintunutta selkeää maailmankuvaa. Nuorten ajattelutavoissa näkyy, että he ovat relativistisesti ajattelevia, sekä-että-nuoria. Kuitenkin pohjavirtana on näkyvillä se, että nuoret edelleenkin omaavat selkeästi kristillisyyteen viittaavia maailmankatsomuksen piirteitä. Minkään opin omaksuminen ei kuitenkaan enää poissulje sille ristiriitaisten elementtien mukaantuloa maailmankatsomukseen. On lisäksi nähtävissä, että 2000-luvulle tultaessa suomalaiset nuoret omaavat hyvin

## Johtopäätökset

suvaitsevaisen eurooppalaisen ja demokraattisen hyvinvointivaltion arvoperustan, mutta aivan viimeisimpien tutkimusten mukaan nuorten arvot ovat kovenemassa.

Tässä raportissa on tarkasteltu lisäksi eettisen kasvatuksen ja kehityspsykologisen tiedon keskinäistä suhdetta. Esille on tuotu kehityspsykologinen näkemys lasten ja nuorten sekä aikuisten kehityksestä erityisesti ajattelun kehityksen alueella ja tarkasteltu sitä suhteessa erilaisiin eettistä kasvatusta koskeviin näkemyksiin. Yleensä moraalikasvatuksen yhteydessä on referoitu moraaliajattelun kehityksen teorioita. Olen sen sijaan tuonut tässä raportissa esille uuden näkökulman: ajattelun kehityksen yleisen viitekehyksen. Raportin erääksi ydinkysymykseksi nouseekin, kuinka nämä kaksi tasoa voidaan sovittaa yhteen ja mitä uusia kysymyksiä näiden kahden tason keskinäiset yhteydet tuovat.

Raportin tärkeä juonne sisältyy pedagogiikan ihmiskäsitykseen. Pedagogisesti moraalikasvatus voidaan toteuttaa joko yksittäisissä oppiaineissa tai läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa siten, että koulun käytännöissä vedotaan oppilaiden ajattelun valmiuksiin. Moraalin kehitysteoriat, tunnetuimpana Kohlbergin teoria, näkee moraalis-eettisen kehi-

tyksen hyvin läheisenä tiedollisen kehityksen kanssa. On kuitenkin kysyttävä, minkä merkityksen moraalis-eettisellä alueella saavat tunteet ja toiminnan kautta työskentely. Esimerkkinä tällaisesta toisen tason moraalikasvatuksesta tässä raportissa on esitelty DraamaRäätälien tekemä kokeilu forumteatteriesityksenä. Moraalikasvatuksessa ei ole syytä panna ainoastaan tietosisältöjen hallintaan. On tärkeää, että esille tuodaan oppilaiden elämässä olevia konkreetteja tilanteita, ja niitä käsitellään ja työskennellään myös tunteita herättävällä tavalla. ”Työskentely” merkitsee käytännöllistä ja ennen kaikkea toiminnallista työskentelyä, jonka voi yhdistää tiedolliseen opetukseen.

Nuorison arvot ja maailmankuva, valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden kieli ja moraalikasvatuksen yleinen tilanne heijastavat kaikki tällä hetkellä postmodernia relativismia. Opetussuunnitelmien perusteidenkin tasolla vaaditaan, että yksilökehityksen tulisi nopeutua ja edetä tavanomaista nopeammin. Yleinen kulttuurin eetoskin puoltaa kiihkeää ja jatkuvaa muutosta. Voidaan jo kysyä, elämmekö moraalikasvatuksenkin suhteen vielä hajoavassa vai jo hajonneessa ajassa.



## Moraalikasvatusteedit

1. Lapsilta ja nuorilta edellytetään liian varhain eettistä itsenäisyyttä. Eettisessä kasvussa on persoonan muodostumiselle varattava tarpeeksi aikaa (ja aikuisten on sitä tietoisesti tuettava).
2. Koulu toteuttaa väistämättä eettistä kasvatusta ja välittää lapsille jonkinlaisia arvoja.
3. Arvorelativismi on ristiriidassa YK:n ihmisoikeuksien julistuksen kanssa. Julistuksessa valtiot, Suomi mukaan lukien, ovat sitoutuneet yhteiseen sopimukseen, jossa määritellään globaalisti sitovia eettis-moraalisia periaatteita.
4. Globalisaatio pakottaa arvioimaan sekä ottamaan kantaa oikeaan ja väärään, hyvään ja pahaan.
5. Lapsen moraalikäsitteisiin vaikuttavat tällä hetkellä monet tekijät. Koulun ja vanhempien on tärkeä tehdä konkreettista yhteistyötä lasten eettisen kasvun tukemisessa.
6. Koulun tulee käyttää sellaisia eettisen kasvatuksen menetelmiä, että ne koskettavat lapsen ajattelua, tunteita ja toimintaa.





## Epilogi

Olen osallistunut harvinaisen mielenkiintoiseen projektiin, jossa tiiviit keskustelut ja mielipiteiden vaihtaminen ovat olleet tärkeitä. Aihe sinällään on ollut kiintoisa ja hyvin ajankohtainen, ja on kulkenut lähelle pitkä-aikaisia kiinnostuksen kohteitani. Olemme projektin ohjausryhmässä käyneet paljon ajatuksenvaihtoa raportin aiheesta. Muut ohjausryhmän jäsenet ovat kiitettävällä tavalla antaneet käyttööni paljon ajatuksia ja kiinnostavia mielipiteitä. Itse asiassa minulla on kirjoittajana tunne, että olen paljosta kiitollinen juuri heille. He toivat tärkeimmän lisän tähän kirjoittamisprosessiin: antoivat aikaa kypsytää mielipiteitä ja tarjosivat myös omasta elämäkokemuksestaan noussutta tietoa. Siitä heille suuri kiitos.

Erityisesti haluan kiittää Kalle Kuusimäkeä. Hän käytti kärsivällisesti ja tavattoman innostuneesti paljon omaa aikaansa raportin kirjoittamisen aikana sen arviointiin, kommentointiin ja hiomiseen. Mieleenpainuviksi jäivät pitkät ja syväiset pohdinnat moraalista, etiikasta, ihmisen perusluonteesta ja monista muista ajattomista ilmiöistä; nämä pohdinnat kestivät useita tunteja, mutta niillä oli aina virkistävä vaikutus. On hyvin harvinaista, että kiireisessä ajassamme on vielä mahdollista usean tunnin ajan keskustella ja pohtia yhdessä tällä tavoin. Tässä samassa yhteydessä kiitän myös raportin arvioitsijoita arvokkaista kommentteista ja korjausehdotuksista.

Jyväskylässä joulukuussa 2004

*Eeva Kallio*




## Lähteet

- Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä: Gummerus.
- Airaksinen, O. 2001. Eettinen kasvatus osana suomalaista kasvatus- ja opetustyötä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Airaksinen, T. 1993. Moraalifilosofia. Juva: WSOY.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernity and its discontents. Cambridge: Polity Press.
- Baltes, P. & Staudinger, U. 2000. Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist* 55, 122–136.
- Demick, J. & Andreoletti, C. (toim.) 2003. Handbook of adult development. New York: Kluwer.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Ervasti, H. 1999. 2000-luvun kynnyksellä. Raportti 14–18-vuotiaiden turkulaisten arvoista ja asenteista. Turku: Kauginkanslia.
- Gilligan, C. 1982. In a different voice: Psychological theory and women's development. Boston: Harvard University Press.
- Harva, U. 1979. Moraalin ongelmia. Keuruu: Otava.
- Heino, H. 2002. Mihin Suomi tänään uskoo. Juva: WSOY.
- Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan muutos. Teoksessa T. Hämäläinen (toim.) Muutoksen aika: selviääkö Suomi rakennemuutoksesta. Porvoo: WSOY.
- Helsingin Sanomat. 2004a. Pedofiilien markkinat. Seksin vyöryssä lapset ovat entistä helpompia uhreja hyväksikäytölle. Jo 12-vuotiaat luulevat, että seksi kuuluu heidänkin arkeensa. Sunnuntaina 14.11.2004.
- Helsingin Sanomat. 2004b. Pääkaupunkiseudun nuoret aikuiset hyväksyvät kilpailuyhteiskunnan. Keskiviikkona 1.12.2004.
- Helsingin Sanomat. 2004c. Suomalaisten ja ranskalaisten arvot lähellä toisiaan. Maanantaina 29.11.2004.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ikonen-Varila, M. 2000. Oikeustaju – taju suotavasta ja sallitusta. *Kasvatus* 31 (2), 107–117.
- Inglehart, R. 1997. Modernization and post modernization. Cultural, economic and political change in 43 societies. New Jersey: Princeton University Press.
- Irwin, R. 2002. Human development and the spiritual life. How consciousness grows towards transformation. New York: Kluwer.
- Juuti, S. 2002. Arvokasvatusta koulussa. Tapaustutkimus Vierumäen ja Korson kouluista. Jyväskylän yliopisto. Pro gra-

## Lähteet

- du -tutkielma.
- Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. *Jyväskylän Studies in education, psychology and social research* 139.
- Kallio, E. 2003. Kalle Kuusimäen haastattelu DraamaRäätälitteatteriosuuskunnan forumteatteriesityksestä.
- Kitchener, K., Lynch, C., Fischer, K. & Wood, P. 1993. Developmental range of reflective judgement: The effect of contextual support and practice on developmental stage. *Developmental psychology* 29, 893–906.
- Kohlberg, L. 1983. *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 6.
- Koski, L. & Paju, P. 1998. Yksilöllisen moraalin paradoksi opettussuunnitelmassa. *Nuorisotutkimus* 16 (4), 3–13.
- Koti ja koulu – yhteinen kasvatusvastuu. Lapset elämäkoulussa – kansalaisvaltuuskunnan kannanotto ja asiantuntijaryhmän tilannearvio. 2002. Kirkkopalvelujen julkaisuja. Ladattavissa osoitteesta [http://www.kirkkopalvelut.fi/lapset\\_elamankoulussa/Kannanotto.pdf](http://www.kirkkopalvelut.fi/lapset_elamankoulussa/Kannanotto.pdf).
- Kramer, D. 1983. Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development* 26, 91–105.
- Kramer, D. & Woodruff, D. 1986. Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups. *Human Development* 29, 280–290.
- Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Ketola, K. 2003. Johdanto. Teoksessa K. Kääriäinen, K. Niemelä & K. Ketola (toim.) *Moderini kirkkokansa*. Suomalaisten uskonnollisuus uudella vuosituhannella. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 82. Helsinki.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 168.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulun arvoperusta. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lähteenmaa, J. 1997. Nuoret vapaaehtoistyöntekijät: motiiveja ja moraalipohdintoja. Tapaustutkimus pääkaupunkiseudulla. Teoksessa H. Helve, J. Lähteenmaa, T. Päiväranta, K. Päällysaho, H. Saarikoski & P. Virtanen (toim.) *Nuorten elämänpolkuja lama-Suomessa*. Suomen Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 3. Helsinki.
- Marchand, H. 2001. Some reflections on post-formal thought. *The Genetic Epistemologist* 29, 3.
- Niiniluoto, I. 1993. Arvojen murros ja moraalikasvatus. *Aikuiskasvatus* 2, 84–94.
- Nummi, B. 1998. Kouluko kärejätupa, opettaja tuomari? Kirsi Tirrin haastattelu. *Spektri* 4, 35.
- Peace test 2004. Tutkimus nuorten suhtautumisesta sotaan, väkivaltaan, vähemmistöihin ja ihmisoikeuksiin. Helsinki: FIMSIC.
- Perry, W. 1968. *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pietikäinen, S. 2000. Draamallinen toiminta oppilaiden moraalien ilmentäjänä peruskoulun neljännen vuosiluokan oppilailla. *Jyväskylän yliopisto*. Chydenius-instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyyden ja perusarvojen tutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pikka, P. 2002. Opettaja ja arvokasvatus. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajainkoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Pitkänen, R. 1999. Luokanopettajan mahdollisuudet lapsen moraalikehityksen tukijana. Helsingin yliopisto. Opettajainkoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Punamäki, R. L. 2003. Armoton aika. *Psykologia* 6, 382–383.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Tammi.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajainkoulutuksessa, osa I. Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun

- yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajainkoulutuksessa, osa II. Moraalipsykologian lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.
- Räsänen, R. 1993c. Eettinen kasvatus opettajainkoulutuksessa, osa III. Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Räsänen, R. 1994. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka – opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatus 1, 105–109.
- Siren, K. 2003. DraamaRäätälit-teatteriosuuskunnan forumteatteriesityksen loppuraportti Suomalainen moraalikasvatus tänään -hanketta varten. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Saarijärvi: Gummerus.
- Tirri, K. 1988. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187.
- Tirri, K. 1995. Mitä on moraalinen lahjakkuus? Teoksessa S. Tella (toim.) Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineenopettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposium Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150.
- Tirri, K. 1997. Koulun moraalidilemmat ja niiden ratkaisustrategiat: opettajan näkökulma. *Didacta varia* 2(1), 29–52.
- Tirri, K. 2004. Eettinen kasvatus ja diakoniatyö. Teoksessa Anno Domini 2004. Diakoniatieteen vuosikirja. Toim. M. Lahtinen & T. Toikkanen. Lahden Diakoniasäätiö, Lahden diakonian instituutti, 91–103.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen. Opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava.
- Vainio, A. 2003. Uskonnollisuus, moraaliarvioinnit ja käsitykset sääntöjärjestelmistä. *Psykologia* 4, 310–315.
- Vanhanen, J. 2001. Liikunta ja moraalikasvatus. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- Virtanen, H. & Vuorinen, S. 2000. Arvon kasvattajat. Luokanopettajiksi opiskelevien ajatuksia arvoista ja kasvatuksesta teoriaan ja tutkimukseen peilattuna. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin Göös.
- Värri, V-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus* 2, 130–141.
- Worthen, M. 2000. Life-span cognitive giftedness: the development of relativistic thinking. Teoksessa R. Friedman & B. Shore (toim.) *Talents unfolding: Cognition and development*. Washington: APA.
- Wrightsmann, L. 1992. Assumptions about human nature: implications for researchers and practitioners. Thousand Oaks, CA: Sage.



**M**illaisia ovat nuorten arvot ja asenteet tämän päivän Suomessa? Ovatko nuorten arvot koventuneet viimeisten vuosien aikana? Mikä on moraalikasvatuksen tilanne tällä hetkellä? Entä koulun asema ja vastuu moraalikasvattajana? Mitä opetussuunnitelmat kertovat koulujen moraalikasvatuksesta? Onko moraalikasvatus yleensä enää mahdollista ja oikeutettua?

Teos piirtää kuvan ajastamme, jossa yhteiset eettiset arvot ja moraalikäsitteet ovat katoamassa. Samalla kirja luo pohjaa yleisemmälle keskustelulle siitä, mitä moraalikasvatuksen suhteen tulisi tehdä ja miten toimia.

Teos on tarkoitettu erityisesti opettajille ja muille nuorison parissa työskenteleville. Tärkeä lukijaryhmä ovat myös vanhemmat ja muut kasvattajat sekä kaikki moraalikasvatuksesta kiinnostuneet.

Teos on osa Lapset elämäkoulussa -hanketta, joka syntyi kasvavasta huolesta lasten ja nuorten hyvinvointiin. Hankkeen käynnistäjiä olivat Kirkkohallitus, Kirkkopalvelut, Sitra, Opetushallitus ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

ISBN 978-951-39-6743-7



Kansi: Martti Minkkinen

