

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

VOIKO JA PITÄÄKÖ ETIIKKA Opettaa Kadettikouluissa

Kandidaatintutkielma
Kadetti Petra Koskensalo

Kadettikurssi 93
Tiedustelu- ja liikuntalinja

Huhtikuu 2009

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Kadettikurssi 93	Linja Tiedustelu- ja liikuntalinja	
Tekijä Kadetti Petra Koskensalo		
Tutkielman nimi Voiko ja pitääkö etiikkaa opettaa Kadettikoulussa		
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)	
Aika Huhtikuu 2009	Tekstisivuja 28	Liitesivuja 0
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Voiko etiikkaa ja eettisyyttä opettaa upseeriksi opiskeleville ja mikäli voi, pitääkö sitä opettaa? Tämä on tutkielmani - joka on ensisijaisesti pedagoginen, ei moraalifilosofinen - pääongelma. Tutkielman painopisteenä olevan kirjallisuusselvityksen avainkysymyksenä on, mitä kirjallisuudesta löytyviä teorioita, ideoita tai ratkaisuja voidaan soveltaa yllä oleviin kysymyksiin vastaamiseksi. Hypoteesini on, että etiikkaa ainakin pitäisi opettaa, sillä harva ammattiryhmä joutuu kohtaamaan suurempia eettisiä haasteita ja ristiriitoja kuin sotilaat, joiden odotetaan sekä suojelevan elämää että käyttävän ääritilanteissa tappavaa voimaa toisia ihmisiä kohtaan. Tuon kuitenkin esiin myös etiikan opettamista vastustavia näkemyksiä ja ongelmia, joita etiikan opetukseen liittyy. Kriittinen kysymykseni koskee opetuksen ja kasvatuksen suhdetta ja pyrin perustelemaan sitä, että kasvatuksen sijasta olisi parempi pitäytyä opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa etiikan opetuksen mahdollisuuksia, haasteita ja ongelmia. Käytännöllisenä päämääränä on osallistuminen etiikan opetuksen suuntaviivojen luomiseen Maanpuolustuskorkeakoulussa. Toisaalta tutkimukseni on läheltä katsovaa ja osallistuvaa siinä mielessä, että opiskelen itse upseeriksi.</p> <p>Perustelin johtopäätöksissä etiikan opetuksen tarpeellisuutta kuudesta erilaisesta näkökulmasta. Ne olivat: esimerkillisyyden velvoite, yhteiskunnan muutoksen aiheuttamat paineet, yhteisöllisyyden merkitys, toimintakyky sotilaan toiminnassa, ammatillinen näkökulma ja ihmisyyden asettamat velvoitteet. Niiden valossa kävi ilmi, että kadettien tuleva asema upseereina, kasvattajina, kouluttajina ja johtajina, asettaa vaatimuksen, että heidän pitäisi olla syvässä eettisessä mielessä sivistyneitä.</p>		

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Tämä tarkoittaa sitä, että nuoren sotilaan tulee olla tasapainossa oman moraalinsa kanssa ja tietoinen omista vakaumuksistaan, arvoistaan, oikeustajustaan ja muista eettiseen päätöksentekoon vaikuttavista tekijöistä. Maanpuolustuskorkeakoululla on vastuu tarjota työkaluja niiden selvittämiseksi.

Havaitsin, että erilaisten lähtökohtien tiedostaminen sekä maailmankatsomuksellisen, kulttuurisen, kielellisen ja sosiaalisen moninaisuuden huomioiminen on erityisen tärkeää etiikan opetuksessa. Etiikan opetuksen ei ole tarkoitus moralisoida tai arvottaa esimerkiksi kulttuureja ja uskontoja, eikä eettisen opetuksen ohjenuoraksi voi tähän vedoten ottaa yhtä ainoaa oppia. Lisäksi on tärkeää tiedostaa, että se, mikä on laillista, ei välttämättä ole eettistä. Sama pätee myös toisinpäin. Se, mikä on eettistä, ei välttämättä ole laillista. Tämä on erinomainen lähtökohta etiikan opetukselle ja mainio ristiriita pohdittavaksi.

Etiikan opetus kadettien koulutuksessa voisi herätellä heitä ajattelemaan eettistä toimintakykyään, arvomaailmaansa ja päätöksentekoonsa vaikuttavia seikkoja eettisesti hankalissa tilanteissa. Lisäksi yksilöiden olisi hyvä olla tietoisia siitä, miten oma ympäristö, menneisyys, kokemukset ja sen hetkinen tilanne vaikuttavat eettiseen päätöksentekoon. Opetus voisi olla ainakin osittain tämän prosessin tukemista. Etiikan opetuksen tavoitteena voisi olla auttaa ihmisiä oppimaan päättelemään viisaasti ja hyvin. Tämän kyvyn kehittäminen voisi olla kadettien etiikan opetuksen ytimenä ja päämääränä.

Avainsanat

Etiikka, arvot, opetus, oppiminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUSTAPA.....	2
3. MÄÄRITTELYÄ: ETIIKKA, ARVOT JA MORAALI.....	3
3.1 Etiikka	4
3.2 Arvot	5
3.3 Moraali	5
4. OPPIMINEN	7
4.1 Oppimisen kokonaismalli	7
4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	8
5. AIKUISOPETUKSEN ERITYISPIIRTEET	10
6. ETIIKAN OPETUS	12
7. ETIIKAN OPETUKSEN KANNATUS	14
8. ETIIKAN OPETUKSEN VASTUSTUS	16
9. ETIIKAN OPETUKSEN ONGELMALLISUUS.....	18
10. JOHTOPÄÄTÖKSET	19
10.1 Esimerkillisyys ja kokemuksellisuus	20
10.2 Yhteiskunta	20
10.3 Yhteisöllisyys	22
10.4 Toimintakyky	23
10.5 Ammatillinen näkökulma.....	23
10.6 Ihmisyyden asettamat velvoitteet.....	24
11. POHDINTA	25
LÄHTEET.....	29

VOIKO JA PITÄÄKÖ ETIIKKA A OPETTA A KADETTIKOULUSSA?

1. JOHDANTO

Voiko etiikkaa ja eettisyyttä opettaa upseeriksi opiskeleville ja mikäli voi, pitääkö sitä opettaa? Tämä on tutkielmani – joka on ensisijaisesti pedagoginen, ei moraalifilosofinen - pääongelma. Tutkielman painopisteenä olevan kirjallisuusselvityksen avainkysymyksenä on, mitä kirjallisuudesta löytyviä teorioita, ideoita tai ratkaisuja voidaan soveltaa yllä oleviin kysymyksiin vastaamiseksi. Hypoteesini on, että etiikkaa ainakin pitäisi opettaa, sillä harva ammattiryhmä joutuu kohtaamaan suurempia eettisiä haasteita ja ristiriitoja kuin sotilaat, joiden odotetaan sekä suojelevan elämää että käyttävän ääritilanteissa tappavaa voimaa toisia ihmisiä kohtaan. (Bull-Hansen 2000.) Tuon kuitenkin esiin myös etiikan opettamista vastustavia näkemyksiä ja ongelmia, joita etiikan opetukseen liittyy. Kriittinen kysymykseni koskee opetuksen ja kasvatuksen suhdetta ja pyrin perustelemaan sitä, että kasvatuksen sijasta olisi parempi pitäytyä opetuksessa. Pyrin myös perustelemaan etiikan näkemistä taitona, erityisesti päätöksentekotaitona.

Tutkimustehtävän asettamisen taustana oli käsitykseni siitä, että näkemyksiä etiikan opetuksen tarpeesta, järjestämisestä ja toteuttamisesta leimaa eripuraisuus. Voiko etiikkaa opettaa? Pitääkö sitä opettaa ja jos pitää, miksi? Eettinen valvettuneisuus ja kyky tehdä eettisesti kestäviä päätöksiä liittyvät sotilaspedagogiikassa olennaisesti toimintakykyyn, eikä tätä voida jättää huomioimatta, kun tarkastellaan etiikan opetusta ja sen tarpeellisuutta. Jos etiikan opetus katsotaan tarpeelliseksi, opetuksella tulisi olla selkeä käytäntöön sidoksissa oleva päämäärä, ei vain erilaisten teorioiden osaaminen. Olennaista on myös selvittää mitä käytännöllä tarkoitetaan ja kuinka se eri konteksteissa ymmärretään. Pohdin myös upseerin virkaan kuuluvaa esimerkillisyyttä. Kadetit, tulevaisuuden kouluttajat, ovat varusmiesten, ja palkattuun henkiloistöön kuuluvien alaistensa, tärkeimpiä malleja myös eettisessä mielessä. Voiko upseereita lähettää toteuttamaan tätä tehtävää ilman erityistä koulutusta tai opetusta?

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUSTAPA

Tutkimusongelmaa ja tutkimuksen tavoitetta ei tarvinnut erityisesti etsiä, vaan molemmat olivat selvästi havaittavissa nykyhetkessä ja vallitsevissa olosuhteissa. Etiikan ja eettisyyden, moraalien ja arvojen opetuksesta käydään kiivasta debattia Maanpuolustuskorkeakoulun käytävillä, mikä nousi esille jo tutkimussuunnitelmaa laatiessani. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa etiikan opetuksen mahdollisuuksia, haasteita ja ongelmia. Käytännöllisenä päämääränä on osallistuminen etiikan opetuksen suuntaviivojen luomiseen Maanpuolustuskorkeakoulussa. Tarkoituksena oli myös etsiä ideoita siitä, miten asiat voisivat olla. Tähän pyrin kirjallisuuskatsauksen avulla. En kuitenkaan ota tämän tutkimuksen puitteissa kantaa, miten etiikan opetus tulisi toteuttaa tai liittää osaksi kadettien opetusta ja koulutusta tai miten eettinen kasvatusta (esimerkiksi kadetti- ja perinnekasvatusta) ilmenee, toteutuu ja vaikuttaa tässä toimintaympäristössä.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kirjallisuustutkimuksen, sillä lähestyin tutkimusongelmaa puhtaasti teoreettisesta näkökulmasta. Toisaalta tutkimukseni on läheltä katsovaa ja osallistuvaa siinä mielessä, että itse olen opiskelemassa upseeriksi. Tavoitteena oli löytää teoriakirjallisuudesta aineksia, jotka valaisevat tutkittavaa ongelmaa, sekä arvioida kyseisten kohtien käyttökelpoisuutta. Poimimisen kriteerinä ja perusajatuksena oli koota mahdollisimman monipuolinen, useat eri näkökulmat huomioonottava aineisto. Puolueellisuus ja yksipuolisuus ovat tietenkin tällaisessa otteessa merkittäviä tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta uhkaavia tekijöitä. Tavallaan objektiivisuus ei ole tutkimukseni tavoitteenakaan: kirjallisen aineiston tutkimuksen päämääränä oli tulkintani asioiden tilan ohjaaminen nykyistä paremmiksi, mikä vaikutti poimimiseen ja kommentointiin.

Perehdyin aiheeseen tutkimalla erilaisia käsityksiä, joita eri asiantuntijoilla aiheesta oli. Keskitin kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkijoiden erilaisia näkökulmia aihepiiristä, sekä vertailemaan niitä keskenään. Tämä oli mielestäni hyvä tapa lähestyä etiikan opetusta, joka jo käsitteidensä määrittelyn puolesta on hankalaa. Myös tutkimuskohteen filosofinen perusta ja luonne vaikuttivat menetelmän valintaan. Koska tutkimuskysymyksenä oli selvittää voiko ja pitääkö etiikkaa opettaa, oli luonnollista tarkastella aihetta perehtymällä sekä puolustajien että vastustajien näkemyksiin ja perusteluihin. Rakensin kirjallisuuden avulla teoreettisen pohjan selittämään ja perustelemaan etiikan vastustuksen ja kannatuksen taustoja.

Näin ongelmallisesta tutkimuskohteesta oli mahdoton löytää tosiasioita, koska sellaisia ei yksinkertaisesti ole. Ainoa mahdollisuus saada tietoa kohteesta, oli vertailla erilaisia teorioita ja punnita niiden sopivuutta kontekstiin. Etsin myös ideoita siitä, miten asiat voisivat olla ja miten niiden ehkä pitäisi olla. Kolmantena haasteena oli perustella miksi sotilasetiikka ja etiikan opettaminen kadeteille on merkittävää ja tärkeää. Pyrin paneutumaan aiheeseen sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta.

Kirjallisuusselvityksen avainkysymyksenä oli selvittää mitä kirjallisuudesta löytyviä teorioita, ideoita tai ratkaisuja voidaan soveltaa tämän tutkimuksen kohdealueelle. Päämääräksi muodostui löytää ongelmaa käsitelleet tutkijat, etsiä heidän näkemyksensä ja koostaa näkemyksistä mahdollisimman johdonmukainen ”punainen lanka” etiikan opetukseen. Kirjallisuusselvityksen tulosten esittämisen koin eräänlaisena keskusteluna tekstien kirjoittajien, teorioiden ja tulkitsijan välillä. Tutkimuksen sisällöstä suurin osa on poimintoja ja tulkintoja muiden tekemistä kirjoituksista, näiden seulomista ja tiivistämistä, loppuosa näiden vertailua tai arviointia. Aineiston pohjalta tein päätelmät ja johtopäätökset. Tulkitsin havaintojani ja asiantuntijoiden ajatuksia oman käsitemaailmani kautta. Tutkimuksen tulos on tutkijan, eli minun, näkökulma asiaan, enkä pyrkinyt tutkimuksella löytämään totuutta, ainoastaan suuntaviivoja.

3. MÄÄRITTELYÄ: ETIIKKA, ARVOT JA MORAALI

Ajatusteni ymmärtämisen kannalta on keskeistä, että kirjoittajalla ja lukijalla on kohtalaisen yhtäläinen näkemys käytettävistä termeistä ja niiden merkityssisällöistä. Sanoja etiikka, moraalit ja arvot käytetään arkikielessä monin erilaisin, jopa ristiriitaisin tavoin. Myös teoreettisessa kirjallisuudessa esiintyy erilaisia määrittelyjä ja eri teorioissa (esim. hyve-, velvollisuus- ja hyötyetiikka) asiaa lähestytään hyvinkin eri tavoin. Ristiriitaisuudet termeissä tulkinnassa vaikeuttavat ymmärtämistä, sillä kokonaiskuvan hahmottaminen näin ongelmallisessa aiheessa on huomattavan vaikeaa. Toisaalta erilaiset merkityssisällöt eivät ole vain haitta, vaan ne saattavat ilmentää hyvin erilaisia käsityksiä tutkittavasta elämänalueesta. Termien mahdollisimman huolellinen määrittely on olennainen osa etiikan ymmärtämistä ja opetusta, ja kuten Clarkeburn on todennut; läpinäkyvyyttä ja selkeyttä pidetään eettisen perustelun keskeisenä hyveenä. (Clarkeburn 2006, 5.)

3.1 Etiikka

”Etiikka 1. Ihmisen oikeaa käyttäytymistä tutkiva oppi 2. käyttäytymissäännöt, jotka määrittelevät oikean ja väärän.” (Sivistyssanakirja 1998, 54.)

Tällaiset yleispäteviksi tarkoitetut muodolliset määritelmät eivät - ainakaan ilman niiden syvällistä avaamista - tavoita etiikan moniulotteisuutta eivätkä etiikan määrittelyjen monimuotoisuutta.

Toiskallio (2006, 121) määrittelee etiikan valmiudeksi etsiä ratkaisuja, tehdä päätöksiä ja toimia käytännön tilanteissa, joissa on kyse hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Eettisyys merkitsee näin ollen käytännöllistä viisautta, jonka voi katsoa edellyttävän tietynlaista luonteenlaatua. Clarkeburn (2006, 9) ymmärtää etiikan päätöksentekoprosessina. Martti Lindqvist (1990) sen sijaan on määritellyt eettisyyden olevan ”yhtä paljon pahan kanssa selviytymistä, kuin ihanteiden etsintää”. Hän näkee etiikan hyvän ja pahan välisenä vuoropuheluna. Lindqvistin mukaan nämä abstraktit, hyvä ja paha, joita tarvitsemme hahmottaaksemme maailmaa, tarvitsevat vaikeasti käsitettävällä tavalla toisiaan.

Kukin määritelmistä painottaa etiikan moniulotteisuutta ja yksilön vastuuta hänen ratkaistessaan arkipäivän ongelmia ja tilanteita.

Clarkeburnin mukaan etiikan ymmärtäminen taitoina lähtee oletuksesta, että kaikki ihmiset joutuvat tekemään eettisiä päätöksiä elämässään, valitsivat he minkä tahansa ammatin tai elämäntavan. Levinas (1986) puolestaan painottaa, että etiikka on ihmisen perustavaa laatua olevaa suhdetta toiseen ihmiseen ja minän valtapyrkimysten kyseenalaistamista. Se on vastuu- ta toiselle: toinen on aina ennen minua.

Oma määritelmäni on, että etiikka on taitoa ja tahtoa tehdä kestäviä päätöksiä moraalisesti hankalissa valintatilanteissa. Taito voi olla kasvatuksen kautta syntynyttä tai olla opittu ja omaksuttu päätöksentekoprosessi. Syntymekanismeihin en ota tämän tutkielman puitteissa kantaa. Päätöksentekoa edeltävät kuitenkin henkilökohtaiset pohdinnat oikean ja väärän, hyvän ja pahan välillä, jotta yksilö valinnan hetkellä tunnistaa prosessin eettisen luonteen.

3.2 Arvot

Puohiniemi (1993, 6) kutsuu arvoja pyhiksi periaatteiksi tai vallitseviksi uskomuksiksi, jotka perustuvat tärkeimpiin ihmisyyhteisöä koossapitäviin tekijöihin ja edustavat siksi pysyvyyttä. Arvot ovat valintojamme ohjaavia päämääriä ja ne aktualisoituvat vasta valintatilanteissa. (Puohiniemi 1993, 13.) Kun etiikka käsitetään päätöksentekoprosessina, se näyttäytyy kysymyksinä ja väittäminä, joihin ei ole olemassa empiirisiä vastauksia. Tässä tapauksessa moraalit ja arvot ovat osa eettisiä perusteluja, jotka antavat koko päätöksentekoprosessille pohjan ja pysyvyyden. (Clarkeburn 2006, 9.)

Kognitiivisten teorioiden kannattajat näkevät läheisen yhteyden tunteiden ja niihin liittyvien arviointien ja arvojen välillä. Kognitiivisissa tunneteorioissa voidaan erottaa kaksi erilaista lähestymistapaa arvoihin. Kognitiivis-konstruktivismin mukaan arvot palautuvat yhteisön ja yksilön luomuksiksi. Näkemyksen mukaan ihmisen tajunnasta riippumatonta arvotodellisuutta ei ole olemassa. Kognitiivis-relativistiset teoriat sen sijaan perustuvat näkemykseen, että arvot ovat tajunnasta riippumatonta todellisuutta ja tunteiden välityksellä on mahdollista saada tietoa arvoista ja eettisistä periaatteista. Teorian kannattajat uskovat, että ihmisen minuus ja tärkeimmät tunteet muotoutuvat arvotietoisuuden pohjalta. (Puolimatka 2004, 28–29.)

3.3 Moraali

”1. Yksilön tai yhteisön eettiset käyttäytymissäännöt, käsitys oikeasta ja väärästä, arvostukset ja eläminen niiden mukaisesti, kunniallisuus, siveys 2. henkinen voima, kestävyys, kunnia.” (Sivistyssanakirja 1998, 156.)

On syytä erottaa toisistaan moraalit ja etiikka, vaikka niitä arkikielessä käytetäänkin usein toistensa synonyymeina. Englannin kielessä esiintyy kolme eri käsitettä; moral, morality ja morale. Moral käsitetään arvioinneissa, puheissa, toiminnassa, opetuksessa ja elämäntavoissa ilmenevinä eettisinä käsityksinä ja periaatteina. Morality, suomennettuna moraaliteetti, tarkoittaa yhteiskunnan tuottamiin koodeihin perustuvia normatiivisia uskomuksia ja vakaumuksia, normeja tai periaatteita, joita toiminnassa tulee noudattaa. Käsite morale sisältää useita elementtejä, joita ovat mm. oikeudenmukaisuus, itseluottamus, henki, varmuus, innostus, päättäväisyys, toivo ja optimismit. Yksinkertaistettuna sillä tarkoitetaan yksilön tai ryhmän henkistä ja emotionaalista tilaa, joka sisältää halukkuuden, varmuuden ja lojaaliuden tehdä velvollisuu-

tensa myös vaikeissa tilanteissa. Suomenkielessä tällaista tilaa voisi sanoa tahdoksi. (Sinivuo 2006, 276.)

Historiallisesta näkökulmasta, sotilaista puhuttaessa, moraalialia on pidetty aina yhtenä tärkeänä ja ratkaisevana henkiseen taistelukestävyyteen, -suoritukseen ja -tehokkuuteen vaikuttavana tekijänä. Useissa maissa se on liitetty jopa sotilasdoktriiniinsa sodan yhdeksi periaatteeksi. (Sturges 2002) Holistisen analyysimallin näkökulmasta, moraalii yhdistää toisiinsa psykologiset, sosiologiset ja sosiaalipsykologiset, sekä yksilö-, organisaatio- ja tilannetekijät. Sinivuo esittää, että joukkojen moraalii ja taistelumoraali ovat yksilöiden ja ryhmien kompleksinen havainto-, uskomus- ja kokemusjärjestelmä, johon vaikuttaa koulutus, opetus, johtajuus ja toimintaympäristö. (Sinivuo 2006, 275.)

Lindqvist (1999) määrittelee, että moraalii syntyy vastarinnan ja suostumisen ikuisessa vuoropuhelussa, missä ihminen ei voi saada kaikkea mitä hän haluaa, eikä myöskään voi välttyä oman pahuutensa kosketukselta. Moraalin tarkoituksena on asettaa mahdollisimman selkeästi ja uskottavasti kysymys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä ja yrittää ratkaista se niin vastuullisesti kuin kussakin tilanteessa on mahdollista. (Lindqvist 1999, 187.) Moralismiin hän näkee mustavalkoisen maailmankuvan muodossa. Siihen liittyy yleensä kyseenalaisia keinoja, joita ovat pelottelu, syyllistäminen ja hylkääminen. Lapsuudessa ja elämän aikana koettu moralisointi saa monet välttämään ja vierastamaan eettisiä pohdintoja ja teorioita. (Lindqvist 1999, 183–184.) Näin ollen voidaankin sanoa, että moralismi on etiikan ja moraaliiin yksi pahimpia vihollisia.

Moraalin, arvojen ja etiikan eroavaisuudet ja yhteensulautumisen näen siten, että moraalii on talon kivijalka, arvot laasti, jolla kivet muurataan yhteen, ja etiikka rakentajan käten kautta nouseva talo. Toisin sanoen moraalii on ihanne, käsitys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, kun taas etiikka on sen ilmentymistä käytännössä päätöksenteon kautta.

4. OPPIMINEN

4.1 Oppimisen kokonaismalli

Tarkastelen oppimista Tynjälän esittämän oppimisen kokonaismallin valossa konstruktivistisesta näkökulmasta. Oppimisen kokonaismalli koostuu kolmesta rakenneosasta: taustatekijöistä, prosessista ja tuotoksesta. Osien erottaminen on keinotekoisia, sillä oppiminen on kokonaisvaltainen, mielen sisäinen prosessi, jossa edellä mainitut osat limittyvät yhteen.

Jaottelu kuitenkin helpottaa ymmärtämään ilmiön monimutkaisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Tynjälä 2002, 16.) Lisäksi on huomattava, että kulttuuri vaikuttaa taustalla ja sillä on merkitystä, osin myös tiedostamatonta, kaikkiin osa-alueisiin. Oppijan aikaisemmat tiedot on sijoitettu kahteen kohtaan, sillä ne voidaan nähdä sekä taustatekijänä että osana oppimisprosessia.

Taustatekijöillä tarkoitetaan kaikkia oppimiseen vaikuttavia asioita. Ne on jaettu henkilökohtaisiin tekijöihin ja oppimisympäristöön. Yhdessä niitä voidaan nimittää oppimisen kontekstiin liittyviksi tekijöiksi. Oppijaan liittyvät tekijät ovat oppijan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja valmiuksia, kuten aikaisemmat tiedot ja taidot, kyvyt, älykkyys, persoonallisuus ja kotitausta. Oppimisympäristö käsittää taas opetukseen liittyvät taustatekijät kuten opetussuunnitelman, oppiaineen, opettajan ja hänen henkilökohtaiset tekijänsä, opetus- ja arviointimenetelmät. (Tynjälä 2002, 17–18.)

Taustatekijöillä ei Tynjälän mukaan ole suoraa vaikutusta oppimisprosessiin, vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Toisin sanoen oppijan kokemus omista henkilökohtaisista tekijöistään (esimerkiksi älykkyys, kyky oppia) vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta yleisiin oppimisorientaatioihin. Samoin oppijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristöstään suuntaavat hänen oppimistaan ja sen säätelyä. Tätä kutsutaan metakognitiiviseksi toiminnaksi. Oppimisen tutkimus on identifioinut tunnetuimmat oppimistehtävien prosessointitavat ja oppimisorientaatiot syväsuuntautuneeseen, pintasuuntautuneeseen ja saavutusorientaatioon. (Tynjälä 2002, 17–18.) Näitä en aio tämän tutkimuksen puitteissa käsitellä syvemmin. Olennaisinta on tiedostaa, että

oppimisympäristöllä on merkittävä ohjaava vaikutus, jota ei voida jättää huomiotta opetusta suunniteltaessa.

Oppimisen mallin kolmas rakenneosa liittyy oppimisen tuloksiin. Se keskittyy tarkastelemaan sitä mitä oppimisprosessien aikana ja seurauksena on opittu. Oppimistulosten arviointi voidaan jakaa karkeasti kahteen lähestymistapaan: määrälliseen ja laadulliseen. Määrällinen keskittyy siihen kuinka paljon on opittu, laadullinen taas tarkastelee mitä, millä tavalla ja miten syvällisesti on opittu ja mitä laadullisia muutoksia tiedoissa ja taidoissa on tapahtunut. Oppimisen tulokset voivat olla monitasoisia ja vaihdella sen mukaan, kuka tulosta arvioi. Malli kuvaa havainnollisesti miten oppimiskokemukset ja -tulokset vaikuttavat oppijan uusissa oppimistilanteissa. Oppimisen kokonaismalli ottaa huomioon, ettei oppiminen tapahdu tyhjiössä, vaan se on sidottu tilanteeseen, laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin. Kulttuuri ympäröi kaikkia kolmea rakenneosaa, eli oppiminen nähdään osana kulttuuria. Voidaankin sanoa, että oppiminen tapahtuu kulttuurin sanelemin ehdoin. (Tynjälä 2002, 19.)

4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan tiedon olemusta koskeva näkemys, ja sillä on useita eri suuntauksia. Niitä yhdistää näkemys, ettei mikään tiedoksi kutsumamme, voi olla tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa. Konstruktivismi ei hyväksy objektivistista tai empirististä epistemologiaa, jonka mukaan objektiivista tietoa maailmasta saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Myöskään oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Näin oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Näin ollen ihminen on aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä 2002, 37–38)

Yksilökonstruktivismi perustuu kantilaiseen epistemologiaan ja kognitiiviseen psykologiaan. Sen painopisteenä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Kognitiivisen konstruktivismin edustajat ovat kiinnostuneita kaikesta, mikä tapahtuu ihmisen mielessä. Sosiaalisen suuntauksen edustajat tutkivat tiedon sosiaalista konstruointia ja ovat kiinnostuneempia oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteisöllisistä prosesseista. (Tynjälä 2002, 38–39.)

Valitsin tarkastelun perustaksi yksilökonstruktivismin ja sen suuntauksista radikaalin konstruktivismiin, koska se vastaa parhaiten etiikan opetuksen haasteisiin. Myöhemmin todetaan, että yksilö on viime kädessä vastuussa omasta eettisestä päätöksenteostaan ja sen seurauksista. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella etiikan oppimista kognitiivisen konstruktivismiin näkökulmasta.

Radikaali konstruktivismi edustaa pragmaattista totuusteoriaa, jonka mukaan tiedon todellisuus testataan käytännössä. (Tynjälä 2002, 40–41.) Samalla pragmatismia pidetään keinona ”selvien ideoiden” saavuttamiseksi. Peirce (1878) on muotoillut pragmatistinen merkitysteoriaansa seuraavasti: ”Tutki mitä vaikutuksia, joilla voidaan ajatella olevan käytännöllisiä seurauksia, käsitteen objektilla arvioidaan olevan. Tällöin käsityksemme näistä vaikutuksista on yhtä objektia koskevan käsityksemme kanssa.” Ja edelleen: ”Selvittääksemme jonkin intellektuaalisen käsitteen merkityksen, meidän tulee tutkia , mitä käytännöllisiä seurauksia voisi välttämättä seurata tämän käsitteen totuudesta; ja näiden seurausten summa sisältää kokonaan kyseisen käsitteen merkityksen.” (Peirce 1905.)

Näin ollen käyttökelpoiseksi ja relevantiksi osoittautuvaa tietoa, joka auttaa meitä toimimaan ympäristössämme, voidaan pitää totena. Tiedon oikeellisuutta ei näin ollen voida arvioida suhteessa siihen, miten se vastaa todellisuutta, koska siitä ei voida saada objektiivista tietoa. Tietoa voidaan kuitenkin arvioida sen pragmaattisuuden, elinkelpoisuuden ja tiedeyhteisön yksimielisyyden kriteerein. Pitkällä aikavälillä todellisuus ikään kuin pakottaa tutkijat ja tiedeyhteisön samaan lopputulokseen. (Niiniluoto 2002, 119.) Yksilöllisesti konstruoituja perspektiivejä voidaan arvioida sen suhteen, miten ne sopivat yhteen yleisesti hyväksytyjen kulttuuristen normien ja lainsäädännön kanssa. Radikaalin konstruktivismiin oppimispsykologista suuntausta kutsutaan kognitiiviseksi konstruktivismiksi. Sen mukaan kognitiivinen toimintamme pyrkii luomaan järjestystä epämääräiselle kokemusvirralle. (Tynjälä 2002, 40–41.)

Oppimisessa keskeistä on näin ollen sisäinen säätely. Järjestyksen luominen perustuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Yksilön aikaisemmat konstruktiot vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin ja valmiuksiin luoda järjestystä uusiin havaintoihin ja kokemuksiin. Uusi informaatio tulkitaan aina aikaisempien tietojen ja uskomusten pohjalta, kuten oppimisen kokonaismalli kuvaa. (Tynjälä 2002, 40–41.) Kognitiivisen konstruktivismiin keskeiset käsitteet ovat assimilaatio, akkommodaatio ja skeemat. Skeemalla tarkoitetaan

tietorakennetta, jonka pohjalta yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Ne eivät ole pysyviä rakenteita, vaan kokemuksen myötä muotoutuvia ja muuttuvia. Skeemoja voidaan sanoa myös sisäisiksi malleiksi, jotka luovat ennakko-oletukset siitä, miten asiat toimivat ja mitä ne sisältävät. Assimilaatio (sulauttaminen) tarkoittaa mekanismia, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatio (mukauttaminen) sen sijaan tapahtuu tilanteissa, joissa havainnot eivät sovi aikaisempiin skeemoihin. Tällöin yksilön pitää mukauttaa ja päivittää vanhoja skeemoja, jolloin syntyy laadullisesti uudenlainen tietorakenne. Skeemojen uudelleenmuotoutuminen on tärkeä osa oppimista; sen kautta kuvamme maailmasta ja itsestämme muuttuvat ja ajattelutapamme muuttuu. (Tynjälä 2002, 41–43.)

Konstruktivismi ei hyväksy ajatusta tiedon kopioinnista tai sen siirtämisestä, koska sitä ei näkemyksen mukaan tapahdu todellisessa elämässä, vaan oppija rakentaa itse merkityksensä asiasta. Merkitysten rakentamiseen liittyy vahvasti ymmärtäminen, sillä ilman ymmärrystä opittu tieto on vain tarkoituksettomien sanojen toistamista. Kun oppija tulkitsee uutta tietoa, hän tekee siihen monenlaisia muunnoksia, transformaatioita. Ihmiset jäsentävät opetettavaa materiaalia skeemojensa pohjalta, jolloin alkuperäinen materiaali muuttaa muotoaan. Samalla tapahtuu tiedon valikointia ja luokittelua, joka perustuu siihen, että toisia asioita pidetään tärkeämpinä ja mielekkäämpinä kuin toisia. Uusista tiedoista tehdään myös päätelmiä ja asioita yhdistellään. Näin ollen konstruointiprosessi ymmärretään muuntamis- ei kopiointiprosessina. (Tynjälä 2002, 43–44.)

5. AIKUISOPETUKSEN ERITYISPIIRTEET

Aikuisten odotetaan pystyvän orientoitumaan nopeasti muutokseen ja samalla uusimaan taitojaan ja tietojaan. Aikuisiässä, tarkemmin sanottuna varhaisaikuisuudessa, tapahtuvassa oppimisessa, mistä tutkielmassani on kysymys, on erityispiirteitä, jotka eroavat lasten ja nuorten opetuksesta. (Rauste-von Wright & Soini ym. 2003, 77.) Koulutuksen ja opetuksen katsotaan olevan yhteiskunnan tärkeä tapa vaikuttaa ja säädellä kansalaisten toimintaa eli vaikuttaa siihen, mitä yksilöt pitävät totena ja arvostettavana. Opetus vaikuttaa myös siihen, miten kansalaiset oppivat toteuttamaan omaksumiaan tietoja ja arvoja. (Rauste-von Wright & Soini ym. 2003, 10.)

Opetuksella pyritään aiheuttamaan muutoksia opettavien tiedoissa, taidoissa, arvoissa, asenteissa, motivaatiossa ja muissa tämänkaltaisissa asioissa. Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin mukaan oppimisen edellytykset muuttuvat jatkuvasti, koska uuden oppiminen rakentuu aina aiemmin opitun perustalle, kuten edelle kuvattiin. Sitä mukaa, kun yksilö oppii taitoja ja tietoja, hänen edellytyksensä oppia lisää uusia asioita lisääntyvät. Jäsentyneempi maailmankuva ja laajentunut tietopiiri mahdollistavat tiedon syventämisen. Vanhojen ongelmien ratkaisut avaavat tietä uusille ongelmille, mikä johtaa ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen ja ymmärryksen lisääntymiseen. Kokemusten mukana yksilöt saavat enemmän valmiuksia, jotka voivat transferoitua. Automatisoituneet tiedot ja taidot mahdollistavat, että uudet havainnot ja kokemukset sisältyvät tietorakenteisiin ja edesauttavat taas uuden oppimista. (Rauste-von Wright & Soini ym. 2003, 73.) Tätä tapahtuu toki kaikissa ikävaiheissa, mutta on huomattavaa, että nuorten aikuisten skeemat ovat yleensä huomattavasti kehittyneempiä kuin lasten. Näin ollen myös oppimisen edellytykset ovat parantuneet, mikä ilmenee erityisesti abstraktien, vaikeasti hahmotettavien asioiden kohdalla.

Knowlesin (1970) mallin mukaan ihmisen kypsyessä hänen minäkäsityksensä muuttuu riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja lisääntyvää itseohjautuvuutta. Aikuiselle on karttunut elämän aikana monipuolinen, yksityiskohtainen elämäkokemusten varasto, joka toimii runsaana oppimisen resurssina. Tosin se saattaa olla myös oppimisen ja muuttumisen esteenä. Aikuisen oppimisvalmiudet kytkeytyvät Knowlesin mukaan pääasiassa niihin kehitystehtäviin, jotka liittyvät hänen yhteiskunnalliseen rooliinsa ja ikäänsä. Tämän lisäksi aikuiset pitävät mielekkäänä oppimista, jolla on välitöntä sovellusarvoa. Näin ollen oppiminen suuntautuu ongelmanratkaisuun. Nämä neljä perusolettamusta havainnollistavat Knowlesin ns. Andragogiikkaa (andros = aikuisen miehen). (Rauste-von Wright & Soini ym. 2003, 77–78.)

Samalla kuin aikuisten kokemukselliset tiedot ovat laajempia ja monisyisempiä kuin nuorten tai lasten, ne ovat useimmin myös syvemmälle juurtuneita. Ne voivat vaikeuttaa sellaisen tiedon omaksumista, joka ei ole liitettävissä jo olemassa oleviin tietorakennelmiin. Automatisoituja rutiineja tai ajatustapoja on vaikea murtaa ja muuttaa. Yksi aikuisiän tärkeimmäksi oppimisen säätelijäksi muodostuu suhtautuminen muutokseen; näkeekö oppija sen haasteena vai uhkana. Olennaista on, miten oppimiseen asennoidutaan ja millaisia työtapoja suositaan. (Rauste-von Wright & Soini ym. 2003, 79.)

Olennaista on ymmärtää, että oppiminen, niin aikuisten kuin lastenkin, on kokonaisuudessaan monisyinen prosessi. Se ei luonnostaan etene yksinkertaisesta kohti monimutkaista, ulkoa opettelusta kohti ajattelua ja valmiiden vastausten omaksumisesta kohti aktiivista ongelmanratkaisua. Jokaisessa ikävaiheessa ihminen konstruoi tietoa, rakentaa kuvaa maailmasta ja itsestään sen hetkisten keinojensa avulla ja ymmärryksensä puitteissa.

Oppimisen valmiuksiin vaikuttaa myös persoonallisuus. Edellytyksiä oppimiselle luovat eheä ja johdonmukainen maailmankuva, johon uusi tieto on mielekkäästi assimiloitavissa ja jonka pohjalta sen on helposti tulkittavissa. Tämä luo edellytykset tietojen kyseenalaistamiselle ja muuntamiselle. Toinen merkittävä tekijä on oppijan itsereflektio, joka ei ulotu ainoastaan oppimisprosessiin vaan toimintaan yleisemmin. Kolmas edellytys on oppijan itsearvostus. Tämä mahdollistaa myönteisen suhtautumisen uusiin haasteisiin ja palautteen rationaalisen vastaanottamisen, sekä edesauttaa oppijaa omaksumaan toimintaansa ohjaavan subjektin aseman. (Rauste-von Wright, Soini 2003, 80–81.)

6. ETIIKAN OPETUS

Etiikan ymmärtäminen taitona tekee käsitteellisesti mahdolliseksi sekä etiikan opettamisen, että oppimisen. Jos valitsisimme arvojen ja moraalin opettamisen, olisi kyettävä perustelemaan, miksi opettamamme arvot ovat juuri niitä, joita tulisi omaksua. Lisäksi pitäisi todistaa, että opetus kykenee muuttamaan arvoja, asenteita tai mielipiteitä, mikä luonnollisesti on hankalaa, ellei mahdotonta. (Clarkeburn 2006, 9) Moraalin opettamiseen pätevät samat ongelmat ja perustelut. On hankalaa valita millainen ja mihin pohjautuva käsitys oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta oppijalle halutaan välittää. Kun etiikka nähdään päätöksentekotaitona, sen oppimisprosessi on tiedollinen. Tämä jättää yksilölle mahdollisuuden itse valita ja päättää, omien arvojensa mukaisesti, miten hän näitä taitoja käyttää. Taitojen opettamiseen liittyy näin ollen vähemmän vaikeita eettisiä kysymyksiä eikä piilo-opetussuunnitelmaan tarvitse puuttua. (Clarkeburn 2006, 9.)

Etiikan opetukselle on muodostunut useita eri suuntauksia, joilla on omat painotusalueensa. Tämän vuoksi myös määritelmät poikkeavat toisistaan. Eräs suuntaus painottaa etiikan opetuksen rationaalista puolta, joka korostaa reflektion tärkeyttä. Tähän liittyy kiinteästi myös toiminta. Wilsonin (1973, 20–22) mukaan asioiden ymmärtämisen kautta syntyy halu ja kyky toimia eettisen periaatteen mukaan. Hän määrittelee opetuksen ja kasvatuksen tehtäväksi ke-

hittää ihmisiä lisäämällä heidän tietoisuuttaan, tietämystään, ymmärrystään ja rationaalisuuttaan. Toinen ryhmä korostaa eettisyyden emotionaalista näkökulmaa. Tiedetään, että emotionaalisesti eettisiin periaatteisiin sitoutunut henkilö seuraa niitä toiminnassaan, jolloin asennoituminen on suhteellisen pysyvää. Tämäkin kulkee käsi kädessä ajattelun ja toiminnan kanssa. Voidaankin todeta, että ei kahta ilman kolmatta; jokaista kolmen osa-alueen yhdistelmää tarvitaan, jotta voitaisiin puhua kypsästä eettisyydestä. Ei voida myöskään aukottomasti todistaa, että etiikan opetus johtaisi eettisyyteen.

Etiikassa puhutaan ylevistä asioista, mutta siitä ei välttämättä seuraa mitään ylevää, kestäväää ja hyvää. Lindqvist (1999, 181) on tehnyt havainnon, että teorioita, retoriikkaa ja instituutioiden toimintaa sekä ihmisten arkea seuratessaan joutuu usein toteamaan, että käytännössä etiikasta tulee joko asioiden kaunistelua tai omien tekojen selittelyä.

Arvojen opettaminen voidaan sen sijaan määritellä kasvatukseksi, sillä kasvatuksen ja arvojen katsotaan liittyvän kiinteästi toisiinsa. Yleensä kasvatuksella pyritään välittämään muille ihmisille sitä, mitä syystä tai toisesta pidetään arvokkaana. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ohjaavat kasvatuksessa, kuin myös opetuksessa, tehtäviä valintoja. Osa valinnoista on tietoisia, osa tiedostamattomia. Toisaalta koko arvojen rakennelma ja arvokkuutta koskeva lähestymistapa ja käsitteistö ovat kasvatuksen ja kulttuurin tulosta. Kukin lähtee ajattelussaan niistä lähtökohdista, jotka on ympäristöstään omaksunut. Olennaisina voidaan mainita koti, vanhemmat, koulu, kaveripiiri, kirjallisuus, julkinen keskustelu ja internet. Näin ollen voidaan sanoa, että kasvatusta on yhteiskunnan arvoperustan jatkuvuudesta huolehtivaa yhteiskunnallista toimintaa. (Nurmi 1993, 100.)

Nurmen (1993, 26) mukaan kasvatusta on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien ja yhteisöön sopeutumisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseen tilassa, jota pidetään edullisena. Sanallista ja muita ilmauskieliä käytetään välineinä, joilla pyritään tuottamaan suhteellisen pysyviä vaikutuksia kasvatettavan ajatusmaailmaan. Ideaalitulanteessa kasvattajan ja kasvatettavan ajatusmaailman välillä tapahtuu vuorovaikutusta.

Toisin kuin opetus, kasvatusta on kokonaisvaltaisesti eettistä toimintaa ja siihen sisältyvää erityistä eettistä kasvatusta vaikea määritellä. Käsite on laajamerkityksinen ja se on monella eri tavalla ymmärrettävissä. Tämä ei kosketa pelkästään eettistä kasvatusta, vaan kasvatusta yleensä. Kasvatusta määrittelyyn vaikuttaa yksilön näkemys ihmisen alkuperästä ja tarkoi-

tuksesta, tyypillisistä piirteistä, kyvyistä ja rajoituksista, sekä ihmisen ja yhteiskunnan suhteesta. Keskeinen kysymys on millainen ihmisen pitäisi olla, mitä ihmiselle saa ja voi kasvatuksen keinoin tehdä ja mikä on ihmiselle hyväksi. (Räisänen 1987, 56–58; Peltonen 1979, 9–15.) Tämä selventää hyvin kasvatuksen ongelmaa. Nurmikin soveltaa ajatusta ihmisen ”muuttamisesta edulliseksi katsottuun suuntaan”, juuri tämä käsitys on hyvin ongelmallinen. Kuka määrittelee ”edullisen suunnan” ja saako sen perusteella ”muuttaa” ihmistä?

Tästä perustavaa laatua olevasta problematiikasta johtuen käsittelen etiikkaa opetuksen, en kasvatuksen näkökulmasta.

7. ETIIKAN OPETUKSEN KANNATUS

Kun tarkastellaan etiikan opetusta, ajatellaan, että arvojen omaksumiseen kuuluu muutakin kuin kulttuuriperintöön mukautuminen. Oletetaan, että eettisyys voi edistyä sekä eettinen ymmärrys ja toimintakyky voivat kasvaa. Oletamme edelleen, että eettistä ajattelua ja siihen liittyviä moraalisia tunteita voidaan pedagogisessa toiminnassa kehittää. Ellemme hyväksy edellä mainittujen ehtojen olemassaoloa, kiellämme mahdollisuutemme opettaa etiikkaa. Niiden varaan voidaan perustaa myös pohdinta siitä, mitä olisivat eettisyyteen liittyvät tavoitteet ja sisällöt, jotka haluamme uuden sukupolven oppivan. Kun etiikan opetusta tarkastellaan so-tilaspedagogiikan näkökulmasta, sen voidaan olettaa luovan perusteita ja edellytyksiä eettiselle päätöksentekoprosessille ja toimintakyvyn kehittymiselle. Tähän liittyy saumattomasti kysymys siitä, kuinka näitä sisältöjä olisi järkevää opettaa. On olemassa useita filosofisia suuntauksia, joilla on tarjota toisistaan poikkeavia ratkaisuja etiikan opetuksen aseman ratkaisemiseksi. Pääasiassa Watkinsin (1976) tarkasteluun pohjaten esittelen niistä viisi erilaista.

Yksi tapa ratkaista etiikan opetuksen asema, on jättää se vaille huomiota. (Watkins 1976, 11–12.) Etiikkaa ei tämän suuntauksen mukaan opeteta lainkaan. Eksistentiaalistit kannattavat tätä, sillä he hyväksyvät ainoastaan ne arvot, jotka yksilö on saanut vapaasti valita. Heidän mielestään myös ajatus- tai päätöksentekoprosessien opettaminen on valinnanvapauteen puuttumista. Muitakaan valmiita ratkaisuja ei hyväksytä. Suuntaus korostaa, että opetusprosessissa ei saa puuttua valinnanvapauteen millään tavalla, mutta painottaa myös vastuuta. Yksilön on vastattava valintojensa seurauksista. (Watkins 1976, 13–16.) Perustelut kuitenkin horjuvat, sillä eikö kaiken opetuksen ja kasvatuksen ole tarkoitus vaikuttaa yksilöihin ja heidän valinnanvapauteensa? Eihän pientä lastakaan pidetä autonomisena toimijana, joka saisi itse määrit-

tää normit ja säännöt, joiden mukaisesti tehdä valintoja. Emotivismin mukaan eettiset väittämät eivät ole faktoja vaan ennemminkin asenteita, joissa tunteiden merkitys on olennainen. Koska arvot nähdään tunteenilmauksina ja ne vaikuttavat toisten henkilöiden emootioihin, niiden opettamista ei hyväksytä.

Toinen suuntaus esittää, että annetaan yksilölle mahdollisuus selvittää ja puolustaa omia arvojaan, mutta varotaan puuttumasta niihin. Lähtökohtana on, että uskotaan oppilaiden kykyyn ja oikeutukseen valita ne itse. Opetuksen tarkoituksena on lisätä oppilaiden itsetuntemusta ja taitoa toimia johdonmukaisesti arvojensa pohjalta. (Scharf 1978, 24–27; Watkins 1976, 12.) Tätä kutsutaan arvojen selkiyttämissuuntaukseksi. Pragmatistit lähtevät ajatuksesta, että yleisiä ja yhtäläisiä periaatteita ei ole, vaan yksilön on tehtävä ratkaisunsa sen pohjalta, mikä edistää hänen hyvinvointiaan kyseisessä yhteiskunnassa. Arvojen etsimistä pidetään suotavana ja suuntauksen mukaan niillä on laaja yhteiskunnallinen merkitys. (Watkins 1976, 13–16.)

Kolmas suuntaus uskoo, että on olemassa yksi oikea tapa tehdä moraalisia päätöksiä, vaikka yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita ei olekaan. Näin ollen keskitytään opettamaan prosessi, jonka avulla oppilaat voivat valita periaatteensa. Rationaalista lähestymistapaa suositetaan, emotionaalaisia reaktioita ja ratkaisuja pyritään välttämään. (Watkins 1976, 12.)

Preskriptivismi pitää eettisten lausekkeiden luonnetta ja tarkoitusta ohjeellisena. Niiden funktio on antaa neuvoja, miten pitäisi toimia. Eettisiä periaatteita ei pidetä faktoihin verrattavina tosiasioina, jotka voidaan siirtää toiselle. Ne nähdään pikemminkin periaatteellisina valintoina, jotka jokaisen on itse tehtävä. Ilman valinnanvapautta eettiset periaatteet eivät johda niiden mukaiseen elämään. Opetettaville esitetään lähinnä mahdollisuuksia ja tilaisuuksia selvittää omia arvojaan mielenkiintoisten tehtävien avulla. Suuntaus uskoo yksilön kykyyn ja oikeutukseen valita arvonsa itse. Oppilaiden itsetuntemusta pyritään lisäämään, minkä uskotaan lisäävän yksilön kykyä toimia johdonmukaisesti valitsemiensa arvojen pohjalta. (Simon & Clark 1975.)

Neljäs ratkaisuvaihtoehto on luoda ja opettaa tietty arvojen ja eettisten periaatteiden kokoelma, eettinen koodisto. Osa tämän suuntauksen kannattajista uskoo universaaleihin periaatteisiin ja arvoihin, joista kaikki ihmiset ovat samaa mieltä. Naturalismi pohjautuu ajatukseen, että arvolausekkeet ovat objektiivisia ja empiirisesti oikeaksi osoitettavia. Toiset taas eivät usko universaalien periaatteiden olemassaoloon, mutta pitävät niiden omaksumista tärkeänä, sillä ne helpottavat sopeutumista yhteiskuntaan. Tämä antaa suuntauksen mukaan oikeutuksen ja velvollisuuden välittää niitä tuleville sukupolville. (Scharf 1978, 19–24; Watkins 1976, 12–)

13.) Idealistinen ja realistinen etiikan opetusta koskeva suuntaus kannattaa tätä lähestymistapaa. Idealistit uskovat, että rationaalisen ajattelun kautta on löydettävissä universaalit, muuttumattomat eettiset periaatteet. Realistit taas katsovat, että tiettyjen arvojen opettaminen on yhteiskunnallisesti kannattavaa ja edullista myös yksilöille. (Watkins 1976.)

Viidennen näkemyksen esiin tuomisesta ovat vastanneet psykologit. Sen mukaan eettinen kasvu nähdään osana ihmisen luonnollista kehitysprosessia. Etiikan opetuksen tulisi tämän suuntauksen mukaan olla tämän prosessin tukemista. (Scharf 1978, 27-35) Opetuksen ja kasvatuksen raja on tässäkin näkökulmassa hyvin häilyvä ja se jättää paljon vastuuta opettajalle, kouluttajalle ja kasvattajalle. Etiikan opetus voidaan nähdä myös tukena luonnolliselle moraalikehitykselle, joka etenee tiettyjen vaiheiden kautta, mutta jota voidaan keskustelun ja sopivan argumentoinnin avulla edistää. (Kohlberg 1975 ja 1981.) Lawrence Kohlberg, joka tutki ihmisten moraalikehitystä, perusti näkemyksensä sen eri vaiheista siihen, miten ihmiset perustelivat ratkaisujaan eettisissä ongelmatilanteissa. Toiset tutkijat taas ovat päätyneet ajatukseen, ettei älyllinen päättelykyky ratkaise ihmisen eettistä tasoa ja toimintaa, vaan pikemminkin välittäminen. Koulukunta kannattaa mallia, jonka keskeisenä tavoitteena on, että ihmiset tottuisivat välittämään ja kantamaan huolta itsestään, toisista ihmisistä, luonnosta, maailmasta ja periaatteistaan. (Nodding 1988.)

8. ETIIKAN OPETUKSEN VASTUSTUS

Etiikan opetuksen tarpeellisuudesta ei ole yksimielisyyttä. Vastustus on ollut, ja on edelleen, yllättävän voimakasta, aivan perustellusti. Etiikan opetukseen ja eettisyyteen kasvattamiseen on havaittu liittyvän niin käytännöllisiä kuin myös psykologisia ja emotionaalisia ongelmia. (Wilson 1990.) Etiikan opetuksen vastustajat eivät ole muodostaneet yhtenäistä liikettä. He edustavat hyvin erilaisia käsityksiä ihmisestä, opetuksesta, kasvatuksesta, yhteiskunnasta ja etiikasta. Chazan (1985, 91–102) on tutkinut aihetta ja todennut, että vastustajat eivät yleensä kiellä etiikan merkitystä ihmisten elämässä vaan suhtautuvat epäilevästi sen opettamiseen. Vaikka tutkimus koski lähinnä valtion kouluja, joissa opetusta annettiin kaikille, se voidaan laajentaa myös kadettien opetuksen piiriin. Merkittävimpänä erona on kohderyhmä, jota tarkastellaan. On tehtävä ero lasten ja nuorten aikuisten opetuksen välille. Vastustajien esittämät perustelut voidaan Chazan mukaan jakaa viiteen pääryhmään: epistemologisiin, individualistisiin, sosialistisiin, empiirisiin ja rakenteellisiin. (Chazan 1985, 93–102.)

Epistemologisiin syihin pohjautuva vastustus perustuu ajatukseen, että koulun tehtävänä on opettaa tietoa, joka on osoitettu todeksi. Opetettavan tiedon pitää suuntauksen mukaan olla objektiivista, tieteellistä ja rationaalista. Etiikan, kuin myös uskonnon ja politiikan, he näkevät alueena, jota ei voi tieteellisesti perustella. Koska edellä mainituista ei päästä yksimielisyyteen, niitä ei pidä myöskään opettaa. (Chazan 1985, 93–102.)

Individualistiset perustelut pohjautuvat yksilön ja hänen vapautensa korostamiseen. Suuntaus uskoo, että ihminen on luonnostaan valintoihin kykenevä ja eettinen. Luonnollista eettistä oikeustajua voidaan häiritä ja horjuttaa yksilöä manipuloimalla, estämällä, painostamalla tai pakottamalla tietynlaisiin ajattelutapoihin ja uskomuksiin. Etiikan opetus nähdään eräänlaisena pakottamisena, indoktrinaationa.

Empiristiseen evaluointiin pohjautuva argumentointi lähtee ajatuksesta, että useiden tutkijoiden mukaan etiikan opetuksella on vain vähän vaikutusta yksilön eettiseen kehitykseen. Suuntauksen mukaan eettisyyteen ei voi opettaa ja vaikka voisikin, opetuksen vaikutus olisi vähäinen verrattuna perheeseen, toveripiiriin ja ympäröivään kulttuuriin. Suunnan edustajat pitävät eettisyyttä tärkeänä ja arvokkaana, samoin sen opetusta, mutta liian moniulotteisena ja vaativana. Tästä syystä sen tuloksellinen hoitaminen ei suuntauksen mukaan ole mahdollista koulun tarjoamissa puitteissa. (Chazan 1985, 93–102.)

Rakenteellisiin ongelmiin pohjautuvat perustelut kritisoivat virallisia opetussuunnitelmia ja korostavat piilo-opetussuunnitelman vaikutusta. Monet sosiologiset tutkimukset ovat osoittaneet, että koulun virallisen opetussuunnitelman yläpuolella toimii epävirallinen opetussuunnitelma, jolla on suurempi kasvattava vaikutus kuin varsinaisella opetuksella. Koulu vaikuttaa yksilöihin rakenteellaan ja toiminnallaan, valtasuhteillaan, opettaja- ja opiskelijavalinnoillaan, rankaisuillaan ja palkkioillaan sekä koko arviointijärjestelmällään. Tällä tavalla se välittää arvoja tehokkaammin kuin mikään opetussuunnitelma. Tämä painottuu erityisesti kadettien kohdalla, sillä valintaprosessi karsii ja valikoi tietynlaisia ihmisiä koulutettaviksi upseereiksi. Myöskään kadetti- ja perinnekasvatuksen roolia ei voida sivuuttaa. Rakenteellisiin ongelmiin perustuva suuntaus ehdottaa piilo-opetussuunnitelman tiedostamista ja keskittymistä sellaisiin asioihin, joissa arvoja ei voimakkaasti näy. (Chazan 1985, 93–102.)

Rauni Räsänen (1993, 12–15) on tutkimuksessaan ”Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa” tehnyt mielenkiintoisen havainnon eettisen kasvatuksen vastustukseen liittyvistä argumenteista. Ne ovat yleistettävissä jossain määrin myös etiikan opetuksen piiriin. Osa vastustaa, koska katsoo koulussa tapahtuvalla etiikan opetuksella ja eettisyyteen kasvattamisella olevan suuri vaikutus yksilöön. Osa vastustaa täysin päinvastaisesta syystä eli siksi, että eivät näe sillä olevan ratkaisevaa vaikutusta. Kritiikkiä kohdistuu etiikan opetuksen lisäksi myös koululaitokseen, sen valtarakenteisiin ja kilpailua ylläpitävään arviointiin.

Useimmiten vastustuksen syynä ja yhtenä perusteluna käytetään pelkoa, että etiikan opetus muodostuu jonkun tietyn opin tai ideologian juurruttamiseksi, indoktrinaatioksi, ihmisen ajatuksenvapautta ja luontaista kehitystä loukkaavaksi. (Oser 1986, 917–918.) Täysikäiset eivät ole yhtä herkkiä omaksumaan tietoa kuin lapset, joilta puuttuu skeemat suodattaa ja arvioida tiedon totuudenmukaisuutta ja rationaalisuutta. Räsänen on tehnyt saman huomion. Epäilijät ovat usein korostaneet indoktrinaation vaaroja pienten lasten kohdalla, mutta ne on tiedostettava myös aikuisopetuksessa. (Räsänen 1993, 13.) Tällöin sekä opetussuunnitelma että tiedostamatta välittyvät arvot, asenteet ja eettiset periaatteet vaatisivat lähempää tarkastelua.

9. ETIIKAN OPETUKSEN ONGELMALLISUUS

Useaan kertaan on todettu etiikan opetuksen, kuin myös eettisyyteen kasvattamisen olevan merkityksellistä, mutta vaikeaa ja kompleksista. (Purpel & Ryan 1976, 390.) Osasyynä ovat haasteet ja esteet. Toinen perussyynä on se, että on vaikeaa rakentaa nykyiseen, jatkuvassa muutoksen tilassa olevaan yhteiskuntaan sopivaa etiikan opetusta. Ristiriitaa on myös siinä, että sen tulisi tukea ajatuksenvapautta ja vilpittömyyttä etsintää, mutta samalla olla antamatta kuvaa, että etiikassa kaikki on suhteellista. (Purpel & Ryan 1976, 6–9.)

Näkemyksen, joka kannattaa etiikan julistamista täysin suhteelliseksi, mukaan olisi järkevintä ajatella, että kaikilla yksilöillä ja yhteisöillä on erilainen moraalitajunta, joka vaihtelee ajan ja paikan mukaan. Koska jokainen tilanne on ainutkertainen, ei voida etukäteen esittää sääntöjä, joiden mukaan olisi toimittava. (Lindqvist 1999, 186–187.) Tilanne-etiikkaa voidaan pitää käsitteenä houkutteleva, mutta sisällöltään se on Lindqvistin mukaan epäselvä. Hänen mukaansa etiikka on olemassa sitä varten, ettei valinnoissaan joutuisi olemaan vain tilanteen armoilla. (Lindqvist 1999, 181.)

Oman haasteensa etiikan opetukselle antaa myös se, että sen pitäisi tukea arvoja, joilla pyritään oikeudenmukaisuuteen ja luomaan kaikille hyvän elämän edellytykset. (Purpel & Ryan 1976, 6-9.) Lindqvistin (1999) mukaan oikeudenmukaisuus ei ole yksilöominaisuus vaan sosiaalisten rakenteiden ja eettisten periaatteiden laatumääre. Huomionarvoista on myös se, että mikäli etiikan opetus laiminlyödään, sen hoitaisivat siinä tapauksessa hallitsemattomat ja satumanvaraiset tekijät. (Räsänen 1993, 18.)

Eräs merkittävä ristiriita vallitsee vastustajien argumentoinnissa ja suhtautumisessa etiikan opetukseen. Mikään suuntaus ei kiistä etiikan tärkeyttä ja tarpeellisuutta tai kiellä eettisyyden olemassaoloa. Päinvastoin, moni korostaa sitä, ja tuo argumentoinnissaan esille ajatuksen ihmisen luontaisesta eettisyydestä. Sitä on perusteltu monin eri tavoin koulukunnasta riippuen. Osa näkee eettisyyden emotivismina. Se hylkää yleiset ja yhteiset eettiset periaatteet ja uskoo siihen, minkä ihminen tuntee oikeaksi. Eettisyys olisi näin ollen kokemukseräistä ja sitä voisi oppia vain kokemusten ja elämysten, ei opetuksen, kautta. (Chazan 1985, 93–102.) Eikö oppiminen kuitenkin voi olla kokemuksellista, jos opiskelija saa vanhoja tietorakenteita horjuttavan tai muokkaavan oppimiskokemuksen eli oivaltaa jonkun asian? Tämä näkökulma horjuttaa emotivistista vastustus pohjaa. Toisaalta, se, mikä yksilön näkökulmasta voi tuntua oikealta, saattaa yleisen mielipiteen mukaan olla täysin epäeettistä ja tuomittavaa. Osa taas näkee ihmisen eettisyyden mystisenä, ei-rationaalisenä, sisäsyntyisenä ominaisuutena. Toiset uskovat, että eettisyys perustuu ihmisen kykyyn käyttää järkeään. Koen ristiriitaiseksi ajatuksen, ettei tuota kykyä voisi opetuksen, ajattelun ja harjaannuttamisen avulla kehittää. Osaltaan tämä vie pohjaa vastustuksen perusteluilta.

10. JOHTOPÄÄTÖKSET

Kuten edellä on esitetty, etiikka itsessään on hankalaa ja kompleksista ja kysymys etiikan opettamisesta tuo lisää haasteita. Etiikan täsmällinen määrittely on mahdotonta, eikä siitä voida rakentaa täydellisesti toimivia malleja tai luoda eksakteja matemaattisia kaavoja. Epävakauden kanssa pitää oppia elämään, eikä se suinkaan sulje pois etiikan ja sen opetuksen tarpeellisuutta. Riippumatta tavasta, jolla etiikan opetus toteutetaan, sen voidaan katsoa olevan merkityksellistä ja tärkeää muuttuvassa yhteiskunnassa ja sen asettamissa vaatimuksissa. Kadettien tuleva asema upseereina, kasvattajina, kouluttajina ja johtajina, asettaa erityispiirteitä etiikan opetukselle. Pyrin perustelemaan, miksi kadetteja ei voi jättää etiikan opetuksen ulko-

puolelle. Tärkein kysymys on, miksi kadettien tulee saada laadukasta etiikan opetusta ja harjaantua eettisen päätöksenteon taidoissa. Seuraavaksi esittelen johtopäätökset.

10.1 Esimerkillisyys ja kokemuksellisuus

Havaitsin, että eri suuntauksia kannattavat tutkijat ovat eri mieltä siitä, miten moraalit ja eettinen toimintakyky kehittyvät. Toisten mukaan etiikan oppimiseen tarvitaan kasvatusta tai opetusta, toisten mukaan sitä opitaan ilman tietoisesti tapahtuvaa opetusta. Launonen (2000) toteaa tutkimuksessaan, että ihmisillä arvot liittyvät kielen käsitteisiin, sopimuksiin ja sitoumuksiin. Oppiakseen arvoja ja moraalit ihminen tarvitsee kokemuksia, kasvatusta ja opetusta sekä harjaantumista. Hänen mukaansa ihminen ei voi tulla syvässä eettisessä mielessä sivistyneeksi itsestään, vaan ainoastaan kasvatuksen ja opetuksen kautta. Sen vuoksi opetus ja kasvatust liittyvät läheisesti arvoihin ja vuorovaikutukseen. Arvot opitaan käytännön elämässä esimerkiksi mallien ja tunnekokemusten kautta, ei pelkästään tiedollisesti tai sanallisen opetuksen kautta.

Opetushallitukselle 2001 tehdyn selvityksen mukaan eettinen perusta välittyy kulttuuriperinnöstämme hiljaisena tietona ja se on koko ajan läsnä opetustapahtumassa. Yhteisön jäsenet oppivat eettistä ajattelua myös ilman, että sitä heille mitenkään tietoisesti opetettaisiin. Tämä on syytä tiedostaa ja ottaa kaikessa vuorovaikutuksessa huomioon. Upseerit muodostavat yhteisön, joka luo ja välittää eettistä ajattelua. Kun puhutaan opettajan mallina olon tärkeydestä, viitataan eettisyyden läsnäoloon, jota ”tärkeä henkilö” ilmentää. Kadetit, tulevat upseerit, ovat avainasemassa, koska he ovat tärkeitä esimerkkejä varusmiehille myös eettisessä mielessä. Oman aseman tiedostamisen lisäksi olisi suotavaa antaa kadeteille ”etiikan työkaluja”, jotta heillä olisi paremmat valmiudet selvittää asemansa ja työtehtäviensä tuomista velvoitteista ja esimerkillään viedä eettisyyden käsitettä toivottuun suuntaan.

10.2 Yhteiskunta

Yhteiskunnan nopea muutostahti ja monikulttuurisuuden lisääntyminen, kaaosmainen tiedonvälitys sekä sodan kuvan muuttuminen kompleksisemmaksi lisäävät eettisiä haasteita ja etiikan opetuksen merkityksellisyyttä. Toiskallio (2006, 126) kuvaa nyky-yhteiskuntaa postmoderniksi, mikä on luonnehdinta länsimaisesta kulttuurista, politiikasta, sosiaalisesta ja taloudellisesta elämästä. Hän näkee käsitteellä ”synkät kasvot”. Elämä on muuttunut sirpaleiseksi, epävarmaksi, juurettomaksi, merkityksettömyyden kokemuksia tuottavaksi. Myös oman edun

tavoittelu on keskeistä. Ongelmaksi muodostuu se, ettei vahvoja arvoja tai yhteistä arvopohjaa ole, mikä saattaa johtaa identiteetin ja inhimillisen arvokkuuden kadottamiseen kokemukseen. (Toiskallio 2006, 126.) Lindqvistin (1999) mukaan eräs osasy s moraalin ohentumiseen ja ulkokohtaistumiseen on tietty historiattomuuden kokemus. Vastuun kantaminen edellyttää historian ymmärtämistä ja moraalisen vastuun ketju kulkee sukupolvelta toiselle. Jos ihminen ei näe mitä on edeltäviltä sukupolvilta saanut, hän ei myöskään käsitä miten tulevien sukupolvien hyvinvointi riippuu hänestä. (Lindqvist 1999, 194.)

Postmoderni yhteiskunta kuitenkin luo todellisuuden, joka pakottaa yksilöt rakentamaan omaa identiteettiään siihen suuntaan, että osaisimme tehdä kestäviä ja eettisiä valintoja ja päätöksiä. Tämä edellyttää Aristoteleen mukaan ihmiseltä hyveellisyyttä, jota ihmisen on harjoitettava toimiakseen moraalisesti oikein. Se on Toiskallion mukaan postmodernissa yhteiskunnassa ongelmallista, sillä nykyinen yhteiskunta on poistanut kaikki moraaliset opasteet ja elämän pysyvät perusteet. (Toiskallio 2006, 131–133.)

Aristoteles näki hyvyyden jonkinlaisena keskitienä kahden äärimmäisyyden välillä. Hänen mukaansa on eettistä, että kaikkea harrastetaan kohtuudella. Äärimmäisyyden johtavat helposti umpikujaan. (Lindqvist 1999, 188.) Yhteiskunta ja elämä ovat konkreettisesti tässä ja nyt, mutta ne ovat myös muutoksen tilassa, pyrkimässä johonkin uuteen. On luvallista ja suotavaa kyseenalaistaa sitä, mitä kulloinkin pidetään moraalisenä itsestäänselvyytenä, joskus jopa hyveenä. (Lindqvist 1999, 19.)

On todennäköistä, että tulevien sukupolvien ongelmat ovat hyvin erilaisia kuin nykyisen, siksi valmiit ratkaisut eivät auta. Postmodernin yhteiskunnan asettamien haasteiden ja historiattomuuden kokemuksen vaikutusten johdosta tulevat sukupolvet tarvitsevat enemmän valmiuksia ja harjoitusta eettisten ongelmien ratkaisemiseen kuin aikaisemmat. Näyttääkin siltä, että kysymykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta sekä ihmisarvoisesta elämästä, tulevat muodostumaan tärkeiksi kysymyksiksi myös tulevaisuudessa. Ongelmien luonne voi muuttua, mutta moraalitajun tarvetta se ei poista. Yhteisiä periaatteita ja eettisiä pelisääntöjä tarvitaan myös tulevaisuudessa. Ellei sellaisia voida tai haluta tarjota, olisi niistä herätettävä ainakin keskustelua.

10.3 Yhteisöllisyys

Kay (1975, 359–365) on todennut ihmisen eettisyyden kypsyvän neljästä ominaisuudesta: autonomisuudesta, vastuusta, rationaalisuudesta ja altruismista. Näiden yhdistelmä muodostaa pohjan yksilön kasvulle eettiseksi ihmiseksi. Autonomia on olennaista, koska eettiseksi ei voida katsoa sellaista toimintaa, johon on ryhdytty tai jota tehdään pakosta. Eettisyyteen liittyvä autonomia ei kuitenkaan voi olla mitä tahansa omaehtoisuutta tai itsenäisyyttä, vaan se on alistettava järjen tutkittavaksi. Tämä täyttää rationaalisuuden vaatimuksen. Toisten hyvinvoinnista huolehtiminen on olennaista, sillä toimintamme ja ratkaisumme vaikuttavat itsemme lisäksi myös yhteisön muihin jäseniin. Tämän vuoksi etiikkaa ei voida sivuuttaa.

Eettisyyteen ei kuulu ajatus, että ihmistä pidettäisiin välineenä; häntä on pidettävä päämääränä, kuten Kant korosti. (Kay 1975, 15.) Toiskallio painottaa vastuusta puhuessaan sekä suhtautumista toisiin ihmisiin että toimintaa. Autonomiset, rationaaliset ja altruistiset päätökset jäävät vaille merkitystä elleivät ne johda ajatusten mukaiseen toimintaan. (Toiskallio 2006, 135.) Kayn ajatuksiin vedoten voidaan perustella, miksi eettisyys ei ole kunkin henkilökohmainen asia. Näin ei voi olla, koska eettiset ratkaisut vaikuttavat myös toisiin ihmisiin ja heidän elämäänsä, ei ainoastaan päätöksen tekijään.

Lindqvistin (1999) mukaan on tavallista, että ihminen toimii hankalissa tilanteissa melko epäselvistä tai itsekäistä vaikuttimista käsin ja keksii vasta jälkikäteen perustelut toiminnalleen. Tämä ei kuitenkaan suoranaisesti tarkoita sitä, etteikö hän omasta mielestään olisi vilpittön. Ihminen voi salata jopa itseltään todelliset tarkoituksensa ja pyrkimyksensä. Juuri tämän vuoksi itsetuntemuksen ja itsetutkiskelun merkitys on etiikassa keskeistä. Etiikan pitää olla kiinnostunut ihmisen tiedostamattomasta tai ambivalenssin tutkimisesta, sillä muuten se ei käytännönläheistä, eikä konkreettisesti toimivaa. (Lindqvist 1999, 181.)

Moraalisessa mielessä maailma ei ole koskaan valmis. Voidaankin puhua tietynlaisesta moraalisesta keskeneräisyydestä. Ihmisen tehtävänä on Lindqvistin mukaan tulla vallitsevien muotojen kyseenlaistajana maailman muutoksen subjektiksi. Yhteisötasolla tämä edellyttää välittämistä, yksilötasolla kykyä vastarintaan. Sosiaalisessa ympäristössä yhdenmukaisuuden paine on suuri. Virran mukana on liiankin helppo kulkea. Moraalinen vahvuus näkyy usein kykyinä lähteä eri suuntaan kuin muut. (Lindqvist 1999, 197.)

10.4 Toimintakyky

Jensenin ja Schnackin (1997) mukaan toimintakyvyllä (action competence) tarkoitetaan valmiutta kyetä toimimaan, nyt ja tulevaisuudessa, sekä kantaa vastuu teoistaan. Toimintakyvyn kehittyminen määritellään Toiskallion mukaan kasvavaksi valmiudeksi toimia harkitusti ja vastuullisesti muuttuvissa, ennen kokemattomissa ja eri tavoin kuormittavissa tilanteissa ja ympäristöissä. Kuormitus voi tilanteesta riippuen olla fyysistä, psyykkistä, sosiaalista tai eettistä. (Toiskallio 2006, 123.)

Toimintakyky voidaan käsittää myös inhimillisenä potentiaalina, ihanteena, jonka yhdysvaltalainen eversti Macgregor (2003) määrittelee sotilaskontekstissa kolmeksi ominaisuudeksi. Nämä ovat fyysinen energisyys, mentaalinen joustavuus ja moraalinen rohkeus. Moraalisen rohkeuden ymmärrän eettisesti kestäväenä päätöksentekona, valmiutena tehdä ratkaisuja vaikeissa tilanteissa ja kykynä kantaa vastuuta päätöksistään. Tätä kykyä tulisi harjoittaa muiden taitojen ohella.

Eettisyys, joka luo pohjan inhimilliselle toimintakyvylle, korostuu muuttuvassa, monimutkaistuvassa ja globalisoituvassa nyky-yhteiskunnassa entisestään. Aristoteleen hyve-etiikkaan nojaten voidaan kysyä miten kasvatamme ja opetamme ihmisistä hyveellisiä? Aristoteleen mukaan vain luonteenlaadultaan hyveellinen ihminen pystyy toimimaan eettisesti. Saako luonteenlaatuun pyrkiä vaikuttamaan ja mikäli saa, miten se tapahtuu? Miten pirstaleisessa nyky-yhteiskunnassa vaalitaan hyveellisyyttä, kun kilpailukykyisyys, aggressiivisuus ja oman edun tavoittelu ovat vallitsevina arvoina syrjäyttämässä oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta?

10.5 Ammatillinen näkökulma

Toisten hyvinvoinnista ja oman toiminnan eettisyydestä huolehtiminen on olennaista, sillä toimintamme ja ratkaisumme, samoin alaisten toiminta ja ratkaisut, vaikuttavat itsemme lisäksi myös yhteisön muihin jäseniin. Huhtisen (2003) mukaan ”etiikka on vaarallista, koska se tekee sotilaistakin ihmisiä”. Se jättää vastuun tekojen hyvydestä tai pahuudesta yksittäiselle sotilaille. Tämän ajatusmallin mukaan olisi kyseenalaista jättää etiikan opetus huomiotta sotilaskoulutuksessa. Toinen perustelu sille, miksi sotilaita tulisi herätellä eettiseen sotiluuteen, perustuu ajatukseen, että heiltä edellytetään korkeaa moraalialia ja eettistä valveutuneisuutta. Harva ammattiryhmä joutuu kohtaamaan suurempia eettisiä haasteita ja ristiriitoja kuin soti-

laat, joiden odotetaan sekä suojelevan elämää ja ihmisyyttä, mutta myös käyttävän ääritilanteissa tappavaa voimaa toisia ihmisiä kohtaan. (Bull-Hansen 2000.)

Toiskallion mukaan sotilasetiikkaa on tarkasteltu paljon sodankäynnin näkökulmasta. Hän kaipaakin kuitenkin sotilasetiikkaa pohdintaa persoonallisesta kasvusta eettiseen sotiluuteen. ”Jokaisessa inhimilliseksi itseään kutsuvassa yhteisössä perussääntö ei ole vahvimman ja sopivimman henkiin jääminen, vaan heikoimpien ja haavoittuvimpien arvokkuus.” (Toiskallio 2006, 128.) Tätä kutsutaan suojelemisen vastuun paradigmaksi, jossa haavoittuvuus nähdään moraalisen periaatteen kohteena. Haavoittuvuus vaatii huolenpitoa. Ymmärtävätkö kadetit, jotka valmistuttuaan toimivat upseereina, rauhanturvaajina, opettajina ja sotilaskouluttajina, ottaa inhimilliset arvot ja eettiset periaatteet huomioon monipuolisen opetuksen ja ammatillisen koulutuksen ristitulella ellei siitä koskaan puhuta heille? Myös tämä näkökulma tukee etiikan opetuksen oikeutusta.

10.6 Ihmisyyden asettamat velvoitteet

Eettiset ongelmat ja valintatilanteet ovat hyvin hankalia. Freistetterin (2003) mukaan ihminen välttelee mielellään ongelmallisia tilanteita, mikäli mahdollista, ehkäistäkseen niistä aiheutuvia jännitteitä. Tämän vuoksi olisi helppoa, kenties jopa miellyttävää, vedota käskyvaltasuhteisiin ja turvautua vaikeissa, epäselvissä tilanteissa komentoketjuun. Näin sotilas voisi uskotella itselleen ylimmän portaan kantavan vastuun. Se loisi turvallisuuden tunnetta ja helpottaisi sotilaiden elämää ainakin näennäisesti, sekä lisäisi ehkä lyhyen aikavälin katsauksessa toimintakykyä. Tämä ei kuitenkaan olisi eettisesti kestävää.

Ylipäänsäkin tottelemisen merkityksen korostaminen on ristiriitaista. Sotilasyhteisöissä tämä korostuu entisestään. Lindqvistin (1999) mukaan melkein kaikilla ihmisillä on ikäviä, ehkä ahdistaviakin tunnemuistoja tilanteista, joissa he ovat kohdanneet avuttomuutta, pelkoa, syyllisyyttä ja yksinjäämistä, joka on tuntunut täysin ylivoimaiselta. Jokin puoli ihmisestä on tullut nujerretuksi. Siksi meissä jokaisessa on noilla alueilla valmiiksi arkoja kohtia, joista puristamalla meidät saa taantumaan ja tottelemaan. Tämä selittää kiusauksen moralististen keinojen käyttämiseen. Ne pyrkivät ulkoiseen hallintaan, mutta eivät synnytä todellista kasvua eettiseen vastuuseen. Lyhyellä tähtämellä nujertaminen ja pakottaminen tuottavat ulkoisesti melko hyviä tuloksia, sillä ne murtavat ihmisen puolustuksen. Hän ei pysty pitämään kiinni oikeuksistaan, käsityksistään ja tavoitteistaan, vaan tottelee sokeasti. (Lindqvist 1999, 183–184.)

Filosofi Hannah Arendt on todennut, että varsinkin silloin, kun normit ja moraalilait näyttävät romahtavan, meidän on oltava rehellisiä itsellemme. Toisin sanoen, meidän ei tule tehdä mitään sellaista, minkä kanssa emme pysty elämään, mitä emme kestä muistaa. Arendt on kuvannut, miten alistuminen toisen tahtoon murentaa moraalisen persoonan. Tämä johtaa vastuullisuuden kadottamiseen. (Young-Bruehl 2004.)

Yhdysvaltalainen sotilasetiikan opettaja James Toner (1998) on kiteyttänyt: ”Moraalisissa ristiriitatilanteissa ei ole käsikirjoja, tarkistuslistoja tai konsultteja ratkomassa vaikeuksia. Yksilö on silloin omien uskonnollisten, filosofisten vakaumustensa, kasvatuksensa, palveluskulttuurinsa, luonteensa, sekä oman kunnian ja häpeän tunteensa, sekä oikean ja väärän käsityksiensä varassa tekemässä sitä, mitä pitää tehdä.” Tonerin kuvaamiin tilanteisiin varautuminen ja niiden olemassaolon tiedostaminen ei ole itsestänselvyys. Niiden läpikäymiseen, opettamiseen ja avaamiseen pitää panostaa. ”Sodassa kaikki on sallittua” -tyyppisistä ajatusrakennelmista ei päästä eroon ellei sen eteen tehdä työtä.

11. POHDINTA

Opetus ja kasvatust ovat arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, jossa perusajatuksena on tavoitteiden kannalta tärkeiden asioiden konstruointi ja arvokkaiden asioiden säilyttäminen tai asioiden paremmaksi muuttaminen. Arvokkaiksi asioiksi voidaan laskea esimerkiksi kasvu, kasvatust, kehityst ja sivistyst. Tehtävässä on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen puoli: nuoren aikuisen kasvun tukeminen sekä sosialisatio ja mahdollinen yhteisön kehittäminen. Opetuksen taustalla on aina jonkin tai joidenkin näkemyst kehityksen suunnasta. Näin on myös siinä tapauksessa, jos etiikan opetus päätettäisiin hoitaa pintapuolisesti erilaisten etiikan teorioiden esittelyllä. Jonkin tahon on tarvinnut tehdä opetussuunnitelma ja päättää mitä teorioita esitellään ja miten. Päättöstä on edeltänyt pohdinta siitä, miksi opetus toteutetaan kyseisellä tavalla. Ellei näin ole tehty, vastuu jää opettajalle tai kouluttajalle. Tehtävän hoitamisen kannalta peruskysymykseksi muotoutuu se, mikä on opettajan suhde näihin arvoihin, miten ne määritellään ja kuinka paljon opettajan on mahdollista arvottaa ja tulkita tavoitteita sekä valita sisältöjä ja menetelmiä.

Puolustusvoimat välittää arvoja koko toiminnallaan. Sen vuoksi etiikkaa tarkasteltaessa ei pitäisi rajoittua pelkästään tiettyyn oppiaineeseen, vaan kaikkeen toimintaan. Kuten edellä on

todettu, arvot näkyvät lähes kaikkialla: oppiaineissa, oppisisällöissä, varojen käytössä, valinnaisuudessa, kielipolitiikassa, maahanmuuttajapolitiikassa, oppimateriaalissa ja juhlapäivissä. Koko Puolustusvoimien ja Kadettikoulun ilmapiiri viestivät siitä, mitä pidetään tärkeänä. Opettajan ja kouluttajan arvot sekä eettiset periaatteet välittyvät erityisesti suhtautumisessa kadetteihin, opetettaviin asioihin ja yleensä asennoitumisessa omaan työhön. On selvää, että opettaja on inhimillinen ja erehtyvä ihminen, mutta hänestä välittyy, arvostaako hän erilaisia ihmisiä ja mikä hänelle on työssä tärkeää.

Pedagogisen suhteen luonne on keskeistä, varsinkin siinä tapauksessa jos etiikan opetus on järjestetty case-esimerkkien avulla tai siihen liittyy muuten paljon vuorovaikutusta. Asiantunteva opettaja, joka arvostaa opetettavia ja heidän erilaisia lähtökohtiaan, pyrkii tasapuolisesti avaamaan uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Erilaisten lähtökohtien tiedostaminen sekä maailmankatsomuksellisen, kulttuurisen, kielellisen ja sosiaalisen moninaisuuden huomioiminen on erityisen tärkeää etiikan opetuksessa. Etiikan opetuksen ei ole tarkoitus moralisoida tai arvottaa esimerkiksi kulttuureja ja uskontoja, eikä eettisen opetuksen ohjenuoraksi voi tähän vedoten ottaa yhtä ainoaa oppia.

Yksi tärkeimmistä perusteluista kadettien etiikan opetukselle on, että upseerin ja kouluttajan työtä voidaan pitää eettisenä ammattina. Upseereilla on suuri yhteiskunnallinen merkitys heidän kouluttaessaan, opettaessaan, kasvattaessaan ja johtaessaan varusmiehiä. Siinä missä peruskoulun opettajilla ja luokanvalvojilla on suuri vaikutus yksilöihin, sama pätee myös kouluttajiin. Uskallan jopa väittää, että harva vuosikymmenien jälkeen muistaa yhteiskuntaopin tai elämäntiedon opettajaansa, mutta joukkueensa kouluttajan ja yksikkönsä päällikön muistaa jokainen varusmiespalveluksen tai vapaaehtoisesta asepalveluksen suorittanut. Ei siis ole yhdentekevää, mitkä ovat työskentelyn ja vuorovaikutuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt. Ei ole myöskään samantekevää, mitä tai kenen arvoja koulutus- ja opetustapahtumassa välittyy ja mitä perspektiivejä avataan.

Opetus- ja kasvatustilanne ei kadettikoulun toimintaympäristössä ole yhtä herkkä kuin se on peruskoulussa. Tilanne olisi toinen jos kyseessä olisi vaikutuksille alttiimpi, herkässä iässä oleva lapsi tai nuori. Kadetit ovat nuoria aikuisia, joten voimme olettaa heidän pystyvän sisäistämään lähtökohdan ajatuksenvapaudesta ja ”totuuden” etsinnästä, vaikka etiikan opetusta tapahtuisikin. Myös nuorten aikuisten kyvyt arvioida tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta ovat kehittyneemmät kuin lasten. Toisaalta ennako-oletukset ja asenteet ovat saattaneet kehittyä jo hyvin voimakkaiksi, mikä saattaa muodostua oppimista hankaloittavaksi tai jopa es-

täväksi tekijäksi. On kuitenkin syytä muistaa, että oppimista, kehittymistä ja oivaltamista, jopa perustavanlaatuisissa kysymyksissä, tapahtuu myös aikuisiällä. Ilman uskoa oppivaan, taidoiltaan ja valmiuksiltaan kehittyvään ihmiseen voisimme hylätä aikuisopetuksen kokonaan.

Yksi etiikan opetuksen tärkeimpiä päämääriä on herättää yksilöt huomaamaan, että vaikka sodan oikeussäännöt suojaavatkin sotilasta tietyissä tapauksissa tulemasta rikolliseksi lain edessä, sisällämme piilevä eettisyys kysyy oikeutusta toiminnalle ihmisestä itsestään. Kyse on omastatunnosta, joka Huhtisen (2003) mukaan on oman toiminnan oikeutuksen peili. Clarkeburn (2006) toteaa tutkimuksessaan, että todellisia päätöksiä ei tehdä tyhjiössä. Kaikkia päätöksiämme ympäröivät lait, sopimukset, ohjeet ja tehdyt lupaukset. Määritelmällisesti on tärkeää huomata, että se, mikä on laillista, ei välttämättä ole eettistä. Sama pätee myös toisinpäin. Se, mikä on eettistä, ei välttämättä ole laillista. Tämä on erinomainen lähtökohta etiikan opetukselle ja mainio ristiriita pohdittavaksi. Lisäksi on hyvä olla tietoinen siitä, miten oma ympäristö, menneisyys, kokemukset ja sen hetkinen tilanne vaikuttavat eettiseen päätöksentekoon. Opetus voisi olla ainakin osittain tämän prosessin tukemista. (Clarkeburn 2006.)

Opetuksessa tulisi huomioida, että kadettien tulisi olla syvässä eettisessä mielessä sivistyneitä. Tämä tarkoittaa sitä, että nuori sotilas on tasapainossa oman moraalinsa kanssa ja tietoinen omista vakaumuksistaan, arvoistaan, oikeustajustaan ja muista eettiseen päätöksentekoon vaikuttavista tekijöistä. Olisi vastuutonta olla tarjoamatta työkaluja niiden selvittämiseksi. Etiikan opetus kadettien koulutuksessa voisi herätellä nuoria ajattelemaan eettistä toimintakykyään, arvomaailmaansa ja päätöksentekoon vaikuttavia seikkoja eettisesti hankalissa tilanteissa, kuten edellä jo todettiin. Toiskallion mukaan eettisen opetuksen päämääränä voisi olla auttaa ihmisiä oppimaan päättelemään viisaasti ja hyvin. Juuri tämän kyvyn kehittäminen voisi olla kadettien etiikan opetuksen ytimenä ja päämääränä.

Etiikan on todettu myös olevan väistämätöntä opetustapahtumissa. (Purpel & Ryan 1976, 390.) Eettisyyteen kasvattamista ja kasvamista tapahtuu koko ajan, halusimme sitä tai emme. Tästä seuraa kysymys, onko tärkeää nostaa eettiset kysymykset yhteisen tarkastelun, arvioinnin ja pohdinnan kohteeksi vai onko parempi antaa piiloisten ja sattumanvaraisten tekijöiden hoitaa arvokasvatus. Räsänen mukaan olisi pyrittävä rakentamaan tietoista ja suunniteltua opetusta ja kasvatusta, joka perustuisi avoimelle keskustelulle ja totuuden etsinnälle. (Räsänen 1993, 17.)

Tällä hetkellä tuntuu haastavalta, ellei mahdottomalta, löytää yhteistä eettistä normistoa tai arvojen kokoelmaa, joka vastaisi kadettien etiikan opetuksen haasteisiin. On selvää, ettei läheskään aina ole mahdollista esittää päteviä moraalिसääntöjä ihmisen toiminnalle. Kuitenkin on aivan mahdollista uskoa moraalin merkitykseen, vaikka samalla ajattelisikin, ettei sen ydin ole esitettävissä yksityiskohtaisina ohjeina. (Lindqvist 1999, 186–187.) Sen vuoksi aihe kaipaa lisätutkimusta. Olennaisinta olisi luoda selkeät suuntaviivat, miten kadettien etiikan opetus tulisi jatkossa toteuttaa ja miten sitä voisi kehittää tulevaisuuden haasteita silmälläpitäen. Tarkoituksena on laajentaa tutkielmani pro graduksi, jossa tarkastelen edellä esitettyä tutkimuskysymystä tarkemmin ja laajemmin.

LÄHTEET

- Airaksinen T, Heiskanen H, Häyry H jne. 1991. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka.
Helsinki: Yliopistopaino
- Bill-Hansen, F. 2000. Ethical Challenges For the Military Profession. Fashionable, but more than Fashion. *Pacem*, No 2
- Young-Bruehl, E. (2004) Hannah Arendt. For Love of the World. Yale University Press, New Haven.
- Chazan B. 185. Contemporary approaches to moral education. New York: Teachers College Press.
- Clarkeburn H. 2006. Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia
Viikin opetuksen kehittämispalvelut, Julkaisuja 2/2006
- Elo P, Honkala S, Juuso H & Walamies M 2005. Elämänkatsomustietokasvatus
Opetushallitus 2001
- Freistetter W. 2003. Conscience and Authority -Virtues and Pitfalls of Military Obedience (Institute for Religion and Peace, Vienna)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos.
Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Huhtinen A. 2003 Sotataito ja etiikka, Maanpuolustuskorkeakoulu 1/2003
- Jensen, B. Schnack K. 1997. ”The Action competence Approach in Environmental Education”, in *Environmental Education Research*, Vol. 3 No 2
- Kansanen, P. 1989. Didaktiikan tiedetaustaa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
Tutkimuksia 70.
- Kay W. 1975. Moral education. London: George Allen & Unwin Ltd.

- Knowles, M. S 1970. The Modern Practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. New York: Association Press.
- Kohlberg L. 1975 ja 1981 Collected papers
- Lindqvist M. 1999 Keskenikäisyyden puolustus, Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 1999
- Lindqvist M. 1990. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 15 - 25
- Macgregor D. 2003. Transformation Under Fire. Revolutionizing How America Fights. Praeger Publishers, Westport.
- Meisalo, V. & Lavonen J. 1994a. Fysiikka ja kemia opetussuunnitelmassa. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Niiniluoto I. & Saarinen E. 2002. Nykyajan Filosofia. WS Bookwell Oy Juva 2002
- Noddings N. 1988. An ethic for caring and its implication for instructional arrangements. American journal of education 2, 96, 215-230
- Nurmi K 1993. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin.
- Nurmi, T. & Rekiaro I. & Rekiaro P. 1998. Sivistyssanakirja. Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä
- Oser, F. K. 1986. Moral education and values education: The discourse perspective. Teoksessa Wittrock, M. C. (Ed.) Handbook of research of teaching. New York: Macmillan
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Suomen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/5. Tilastokeskus tutkimuksia 202.
- Puolimatka T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet.
Kustannusosakeyhtiö Tammi, Dark Oy, Vantaa 2004
- Purpel K. & Ryan K. 1976. Moral education ...It comes with the territory.
Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, Oppiminen ja koulutus
Werner Söderström Osakeyhtiö 2003
- Räsänen R. 1993. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa, osa 2. Oulu: Monistus ja kuvakeskus
- Scharf, P. 1978. Indoctrination, values clarification and developmental moral education as aducational responses to conflict and change in contemporary society. Teoksessa Scharf, P. (Ed) Readings in moral education. Minneapolis: Winston Press, 18-35.
- Simon, S. P & Clark, J. 1975. Beginning values clarification. Strategies for the classroom.
La Mesa: Pennant Press.
- Sinivuo J. 2006. Moraalin ja taistelutahdon holistinen selitysmalli. Teoksessa Huhtinen & Toiskallio (toim.) Maanpuolustuskorkeakoulu-kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Helsinki: Edita Prima
- Sturges M. A 2002 Morale: The Tenth Principle of War. Newport Rhode Island:
Navar War College, Joint Military Operations Department. Final Report
ADA378596.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Toiskallio J. 2006. Etiikka sotilaspedagogiikan ytimessä. Teoksessa Huhtinen & Toiskallio (toim.) Maanpuolustuskorkeakoulu-kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Helsinki: Edita Prima
- Toner, J. H. 1998 “Mistakes in Teaching Ethics”. Aerospace Power Journal, Summer 1998.
- Tynjälä P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino Oy, 2002
- Watkins J. W. 1976. Forming a value curriculum: two philosophical issues to consider. Teoksessa Purpel, D. & Ryan, K. (Eds.) Moral education.. It came with the territory. Berkley: Mc Cutchan Publishing Corporation
- Wilson J 1973. A teacher's guide to moral education. London: Geoffrey Chapman Publishers.